

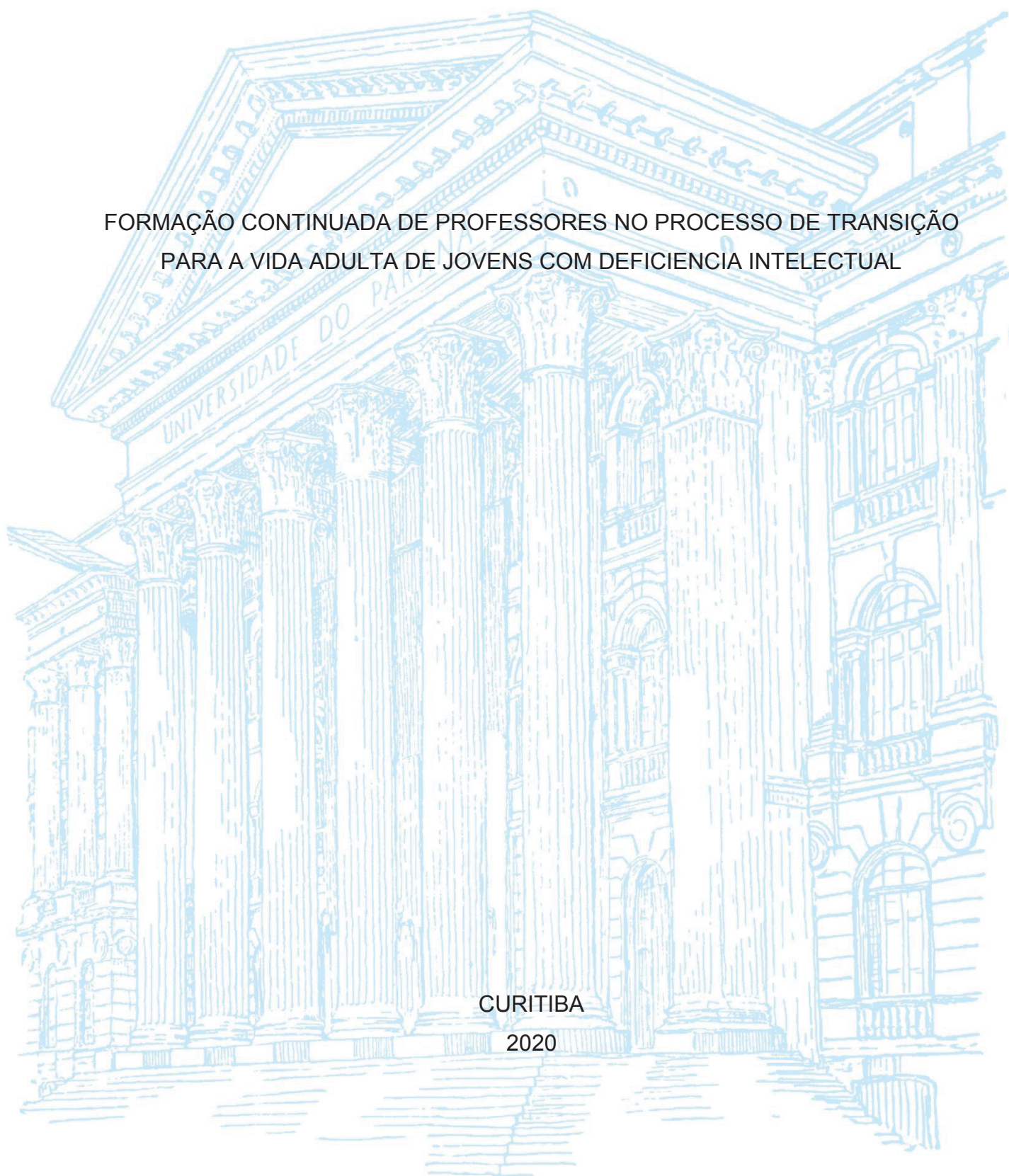
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISIANE PERUFO ALLES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO  
PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CURITIBA

2020



ELISIANE PERUFO ALLES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO  
PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Iasmin Zanchi Boueri

\*Bolsista CAPES/ PROEX

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alles, Elisiane Perufo.

Formação continuada de professores no processo de transição para a  
vida adulta de jovens com deficiência intelectual / Elisiane Perufo Alles,  
2020.

158 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iasmin Zanchi Boueri

1. Formação continuada – professores. 2. Educação especial. 3.  
Deficiência intelectual – Educação. 4. Jovens com deficiência intelectual.  
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.





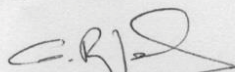
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

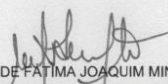
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ELISIANE PERUFO ALLES**, intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

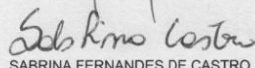
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Março de 2020.

  
GABRIELA ISABEL REYES ORMENO  
Presidente da Banca Examinadora

BETANIA JACOB STANGE LOPES  
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITARIO ADVENTISTA)

  
MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

  
SABRINA FERNANDES DE CASTRO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

APOIO FINANCEIRO  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - CAPES.

Dedico esse trabalho a todos que conseguem ver o potencial onde muitos  
não acreditam existir.

## AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos sem dúvida é a parte mais tensa e gratificante de um trabalho. Para estar vivenciando o mestrado e essa pesquisa muitas pessoas foram importantes, e, não poderia deixar de agradecer aos profissionais da escola, em especial a pedagoga, as duas professoras participantes da pesquisa pelas trocas e novos conhecimentos e aos alunos que tornaram as minhas tardes gratificantes.

Agradeço a minha família com todas as orações, apoio e incentivo, que mesmo a distância, se fizeram presentes no processo, em especial a minha amada Mãe.

Aos amigos de Santa Maria, que a cada reencontro forneciam mais energia para continuar.

A professora Sabrina Castro, pela amizade e por me conduzir para o mundo da pesquisa me incentivando a estar onde estou.

A minha orientadora pelo acolhimento, a paciência, dedicação e direcionamento ao longo desse processo.

As novas amigades em Curitiba e principalmente as minhas duas novas famílias. A família Cogrossi Rabitch pelo amparo e o convívio. Sinto-me lisonjeada em fazer parte dessa linda família. E os meninos (Cícero, Rudson e Maycon) pela amizade, camaradagem e trocas de conhecimento.

Por fim, agradeço ao “Meu<sup>1</sup>” Pablo pelo apoio incondicional, a paciência, compreensão, incentivo, amizade ao longo desses dez anos de relacionamento e principalmente nessa fase em nossas vidas, todo o meu amor.

---

<sup>1</sup> O termo “Meu” não se refere a possessividade em uma relação, e sim, retoma a um momento maravilhoso vivenciado por nós durante uma viagem à Portugal.

Não é a mais forte das espécies  
que sobrevive nem a mais inteligente; é o  
mais adaptável para mudar.  
(Megginson, L. C., 1963)



## RESUMO

O aprendizado de comportamentos adaptativos possibilita ao jovem com deficiência intelectual uma maior independência, aumento da qualidade de vida e preparação para a participação e inserção social. Esta pesquisa tem por objetivo elaborar, implementar e avaliar o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores sobre a temática de saúde e segurança com enfoque no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual. Participaram do estudo duas turmas de unidade ocupacional de culinária, totalizando 12 alunos na faixa etária de 16 a 38 anos e duas professoras. A metodologia utilizada foi à abordagem quase experimental por meio do delineamento de linha base múltipla entre sujeitos e do delineamento de pré e pós-teste, verificando os efeitos da implementação do programa mediante a mudança de comportamento observada sob múltiplas circunstâncias, excluindo a possibilidade de outros eventos influenciarem o comportamento dos participantes. O programa foi constituído por atividades teóricas e práticas trabalhadas colaborativamente. Foi utilizado um material instrucional para auxiliar os professores nas práticas de ensino. As sessões práticas, na cozinha industrial, foram analisadas por meio do protocolo de aprendizagem. Os resultados apresentaram mudanças significativas nas práticas de ensino das professoras após o início da implementação do programa, o que favoreceu a aprendizagem dos alunos, aumentando a porcentagem de independência na realização das atividades. O efeito expressivo após o programa de formação continuada comprova que os conhecimentos adquiridos fizeram parte do repertório profissional nos diferentes contextos de aprendizagem. Assim, o presente estudo expõe as contribuições de um programa de formação continuada com ênfase nas habilidades de saúde e segurança, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades do aluno, o processo de transição para a vida adulta, a inserção social e melhoria na qualidade de vida.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Deficiência Intelectual. Currículo Funcional Natural. Transição para a vida adulta. Planejamento Centrado na Pessoa. Avaliação e planejamento educacional.

## **ABSTRACT**

The learning of adaptive behaviors enables young people with intellectual disabilities to have greater independence, quality of life and preparation for social participation and insertion. This research aims to plan, implement and evaluate the development of a continuing teacher education program on the theme of health and safety focusing on the transition to adulthood process of young people with intellectual disabilities. Two classes of occupational cooking unit participated in the study, a total of 12 students between 16 and 38 years old and two teachers. The methodology used was the almost experimental approach through the multiple baseline design between subjects and the pre- and post-test design, verifying the effects of the implementation of the program through the change of behavior observed under circumstances excluding the possibility of other events influencing the behavior of participants. The program consisted of theoretical and practical activities worked collaboratively. An instructional material was used to assist teachers in teaching practices. The practical sessions, in the industrial kitchen, were analyzed through the learning protocol. The results showed significant changes in the teaching practices of teachers after the beginning of the implementation of the program, which favored the learning of students, increasing the percentage of independence in the performance of the activities. The expressive effect after the continuing training program proves that the acquired knowledge was part of the professional repertoire in the different learning contexts. Thus, the present study exposes the contributions of a continuing training program with emphasis on health and safety skills, favoring the development of the student's potentialities, the transition process to adulthood, social insertion and improvement in quality of life.

**Keywords:** Continued teacher training. Intellectual Disability. Natural Functional Curriculum. Transition to adult life. Person-centered planning. Educational assessment and planning.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO MULTIDIMENSIONAL .....	28
FIGURA 2 – CINCO MAIORES INFLUÊNCIAS NAS NECESSIDADES DE APOIO.....	31
FIGURA 3 – TRÊS DEFINIÇÕES DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA .....	40
FIGURA 4 – VARIÁVEIS .....	60
FIGURA 5 – ESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	63
FIGURA 6 – CONFIGURAÇÃO DAS SALAS DE AULAS .....	65
FIGURA 7 – CONFIGURAÇÃO DA COZINHA INDUSTRIAL .....	66
FIGURA 8 – CHAVE DE PONTUAÇÃO SIS-A SEÇÃO 1 E 2.....	71
FIGURA 9 – CARTÃO DE EMERGÊNCIA .....	88
FIGURA 10 – FIGURAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DAS RECEITAS.....	88
FIGURA 11 – QUADRO MÓVEL.....	89
FIGURA 12 – SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS PARA UTILIZAÇÃO DO BANHEIRO .....	89
FIGURA 13 – COMPORTAMENTO EMBASADOS NO CFN .....	99
FIGURA 14 – PORCENTAGEM DE OPORTUNIDADES NAS HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA.....	103
FIGURA 15 – PORCENTAGEM DE INDEPENDÊNCIA NA EXECUÇÃO DAS RECEITAS .....	107
FIGURA 16 – DELINEAMENTO PRÉ E PÓS-TESTE SIS-A .....	111

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA.....	29
QUADRO 2 – BARREIRAS E FATORES FACILITADORES NO PROCESSO DE TVA.....	45
QUADRO 3 - SOLUÇÕES PROPOSTAS .....	56
QUADRO 4 – PROTOCOLO DE APRENDIZAGEM .....	73
QUADRO 5 – HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA.....	74
QUADRO 6 – PROTOCOLO DE COMPORTAMENTOS DURANTE A EXECUÇÃO DAS RECEITAS.....	76
QUADRO 7 – ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA .....	79
QUADRO 8 – REFERENCIAL TEÓRICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	82
QUADRO 9 – COMPORTAMENTOS COMUNS PARA O ENSINO DAS ATIVIDADES TRABALHADAS.....	86
QUADRO 10 – ROTEIRO PARA O ENSINO DAS ATIVIDADES TRABALHADAS ..	87
QUADRO 11 – SEQUÊNCIA DAS FASES EXPERIMENTAIS ENVOLVIDAS NO ESTUDO.....	91
QUADRO 12 – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	95
QUADRO 13 – HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA.....	102

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – BANCO DE DADOS .....	50
TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS .....	67
TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS .....	68
TABELA 4 – IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	69
TABELA 5 - APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	92
TABELA 6 – TABELA DE FIDELIDADE .....	94
TABELA 7 – PORCENTAGEM DE APOIO NO DOMÍNIO DE SAÚDE E SEGURANÇA .....	113
TABELA 8 – ÍNDICE DE APOIO DOS ALUNOS CULINÁRIA I.....	114
TABELA 9 – ÍNDICE DE APOIO DOS ALUNOS CULINÁRIA II.....	116

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CFN – Currículo Funcional Natural

CID – Código Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PCP – Planejamento Centrado na Pessoa

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PIT – Plano Individual de Transição

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SIS – Escala de Intensidade de Apoio

TVA – Transição para Vida Adulta

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>19</b>
<b>3 OBJETIVOS.....</b>	<b>23</b>
3.1 OBJETIVO GERAL .....	23
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	23
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>24</b>
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	24
4.2 CONCEITUALIZAÇÃO, DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	27
4.3 PLANEJAMENTOS EDUCACIONAIS QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	32
4.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	37
4.5 CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL.....	46
4.6 PESQUISAS NA TEMÁTICA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	49
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	60
5.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	61
5.2.1 Unidade ocupacional de produção .....	63
5.3 PARTICIPANTES.....	66
5.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS.....	70
5.5 INSTRUMENTOS.....	70
5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA .....	77
5.7 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	79
5.7.1 Material Instrucional .....	81
5.7.2 Sessões de ensino .....	84
5.7.2.1 Sessões teóricas de ensino .....	85
5.7.2.2 Sessões práticas de ensino .....	85
5.7.2.3 Atividades trabalhadas .....	86
5.7.3 Material adaptado.....	87
5.8 ANÁLISE DOS DADOS.....	90

5.9 CONCORDÂNCIA INTEROBSERVADORES .....	93
5.10 VALIDADE SOCIAL DO ESTUDO .....	94
<b>6 RESULTADOS.....</b>	<b>97</b>
6.1 DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR EMBASADAS NOS PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL .....	97
6.2 HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA E O DESEMPENHO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	102
6.3 NÍVEIS DE APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES .....	106
6.4 AVALIAÇÃO DA INTENSIDADE DE APOIO NOS DIFERENTES DOMÍNIOS .....	109
<b>7 DISCUSSÃO .....</b>	<b>118</b>
7.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA TEMÁTICA DE SAÚDE E SEGURANÇA.....	118
7.2 PRÁTICAS DE ENSINO ENBASADAS NOS PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL .....	120
7.3 APRENDIZAGEM DE HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA NO AUXÍLIO AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA.....	121
7.4 AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS POR MEIO DA ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO .....	122
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE 1 – MODELO DE CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DO PRESENTE ESTUDO .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE 5 – PROTOCOLO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 6 – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>155</b>

<b>ANEXO 3 – CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONDENTE .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO 4 – CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS LEGAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO .....</b>	<b>158</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

O presente estudo retrata mais uma etapa na minha formação acadêmica em uma universidade pública de qualidade. A primeira etapa desta caminhada iniciou em 2002 quando ingressei na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e reingressando em 2012 no curso de Licenciatura em Educação Especial, reafirmando ainda mais a minha escolha profissional.

Nesta segunda graduação tive a oportunidade de ser monitora na disciplina de Investigação e Orientação em Educação Especial e participar como bolsista de iniciação científica no projeto de “Contribuições do Rio Grande do Sul para a validação da Escala de Intensidade de Suporte - SIS no Brasil”. Tal projeto tinha por objetivo aplicar a Escala em jovens e adultos com deficiência intelectual residentes no interior do Rio Grande do Sul a fim de contribuir com a validação do referido instrumento a nível Nacional. Cabe salientar que esse projeto estava vinculado ao projeto “Adaptação e validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual”, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Amélia Almeida, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Por meio dos dois projetos supracitados foi possível verificar as áreas do comportamento adaptativo que os jovens e adultos com deficiência Intelectual necessitam de maior apoio. Assim, a partir dos dados coletados e escrita de relatórios no decorrer do processo de validação da Escala; o envolvimento em trabalhos voluntários; participação, inserção e estágio em uma instituição<sup>2</sup> de educação especial que atende jovens e adultos com deficiência intelectual me despertaram ainda mais o interesse em buscar compreender e auxiliar os jovens e adultos com deficiência intelectual a ter maior independência e estarem inseridos e participando ativamente na sociedade.

Assim, vi no mestrado a possibilidade de ampliar o meu conhecimento, contribuir com futuros estudos que contemple a população jovem e adulta com deficiência intelectual, pesquisar e colaborar com essa população para o processo de

---

<sup>2</sup> Instituição filantrópica de assistência social que ofertava as seguintes oficinas: oficina de convivência, artes, meio ambiente e de letras, bem como o desenvolvimento de projetos executados por diferentes instituições de ensino superior da cidade de Santa Maria além de atividades complementares, tais como: Grupos com Psicóloga e Aula de Dança e Movimento.

transição para a vida adulta. Portanto, como problemática geradora deste estudo, questiona-se como possibilitar aos jovens com deficiência intelectual, maior independência e o pleno desempenho de seu potencial?

Assim, o presente estudo se estrutura do seguinte formato:

Após essa breve apresentação da pesquisadora e do tema da pesquisa, será descrita a justificativa contemplando a importância social, política e educacional desse estudo, sendo seguido dos objetivos e a fundamentação teórica composta por seis tópicos, elencando a conceitualização da deficiência intelectual, expondo recursos e metodologias destinadas a auxiliar e contribuir para o desenvolvimento e maior independência de jovens com deficiência intelectual, a formação continuada, bem como a compreensão acerca do processo de transição para a vida adulta e o levantamento teórico dos estudos nessa temática.

Desenvolvida a fundamentação teórica será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa elencando os participantes, local da pesquisa, instrumentos, procedimentos utilizados, o programa de transição para a vida adulta, a fidedignidade e a validade social.

Os resultados obtidos e a análise dos dados serão apresentados na sequência, possibilitando a discussão com as referências e pesquisas elencadas ao longo deste estudo.

Por fim, as considerações finais destacando os desafios e os facilitadores que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

## 2 JUSTIFICATIVA

Com a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), buscou-se a adoção e implementação de currículos flexíveis, abertos que atendam as reais necessidades e a diversidade do aluno, propiciando situações de aprendizagem que possibilitem a participação e a construção ativa do conhecimento.

No Estado do Paraná, as Escolas na Modalidade de Educação Especiais “dialoga e compartilha os mesmos princípios da educação geral” (PARANÁ, 2006) prestando o atendimento educacional a alunos com deficiência, com grave comprometimentos, múltiplas deficiências ou condições de comunicação que não possibilita aos mesmos ter acesso ao currículo desenvolvido no ensino comum. Assim sendo, requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como os apoios intensos e contínuos, flexibilizações e adaptações curriculares significativas, observando as diretrizes curriculares nacionais para as etapas e modalidades da Educação Básica (PARANÁ, 2006).

Ofertado nas Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclo) e Educação de Jovens e Adultos - EJA (Fase I) para todos os estudantes a partir dos 15 anos de idade e em articulação com a EJA as Unidades Ocupacionais para estudantes que apresentam habilidades e competências para a realização das atividades propostas (Unidade Ocupacional de Produção e de Formação Inicial). Cabe salientar, o encaminhamento para o Ensino Comum a qualquer momento, já nas Unidades Ocupacionais o encaminhamento a instituições qualificadas, estágios, secretaria do trabalho e para a implementação de programas de qualificação e também que a oferta de duas linhas curriculares, a saber: Base Nacional Comum para estudantes em processo de alfabetização e o Currículo Funcional Natural para os que apresentam grave comprometimento (PARANÁ, 2018).

As escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, são amparadas pelo parecer nº 07/2014 do Conselho Estadual de Educação, atendendo às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, oportunizando efetivas aprendizagens, considerando tempo, ritmo e desenvolvimento desses estudantes.

Deste modo, é imprescindível que o professor conheça seus alunos, suas necessidades de apoio, habilidades, potencialidades e dificuldades, uma vez que este



profissional é o facilitador do processo de aprendizagem. Assim, por meio da formação continuada, se compartilha saberes, práticas, técnicas e conhecimentos partindo da realidade e contexto no qual o aluno está inserido.

A formação continuada é entendida como uma busca pela qualidade no ensino de forma colaborativa no ambiente escolar. A colaboração entre profissionais por meio de parcerias, compartilhando saberes e responsabilidades em prol do aprendizado e desenvolvimento do aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) viabilizando não apenas a troca de experiências e ampliação da prática pedagógica, mas possibilitando pensar no aluno, nas potencialidades, capacidade e dificuldades, planejando e estabelecendo metas condizentes a realidade deste alunos, a forma de execução deste planejamento e avaliação do processo formativo.

Ao que tange a pessoa com deficiência, Carvalho (2006) aponta que os indivíduos com deficiência intelectual (DI) enfrentam adversidades em suas relações, tanto acadêmicas quanto sociais, e, ao longo dos anos por meio de políticas públicas, busca-se contribuir de forma significativa para uma universalização do ensino e de melhor qualidade ao público-alvo da Educação especial (PAEE). Desde modo, essa pesquisa terá como foco jovens com deficiência intelectual que frequentam uma Escola de educação básica na Modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná.

Busca-se, por meio de um programa de formação continuada com ênfase nas habilidades de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta (TVA), proporcionar aos professores recursos e estratégias de ensino que possibilitem aos jovens com DI o aumento da independência e o pleno desenvolvimento de seu potencial.

Optou-se em abordar as habilidades de saúde e segurança, uma vez que a pesquisa aconteceu em uma Unidade Ocupacional de produção (Culinária) e por utilizar a Escala de Intensidade de Apoio, instrumento que avalia a intensidade de apoios de jovens e adultos com deficiência intelectual, que encontra-se em processo de validação no Brasil, sediado pela Universidade Federal de São Carlos<sup>3</sup> (UFSCar)

---

<sup>3</sup> Projeto intitulado “Adaptação e validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual”. Coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Amélia Almeida, o qual foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos junto a Universidade Federal de São Carlos, sendo aprovado com o parecer nº 462.550 de 10 de dezembro de 2013.

que de acordo com as pesquisadoras e resultados apresentados, destacam a necessidade de intensidade de apoio nas áreas do comportamento adaptativo que os jovens e adultos com DI avaliados necessitam, a saber: proteção e defesa (90,2%); Aprendizagem ao longo da vida (84%); Emprego (83,6%); Vida Comunitária (80%); Saúde e segurança (79%); Sociais (62%) e Vida doméstica (61,2%)” (ALMEIDA et al., 2018, p.238). Compreendendo a importância dos dados apresentados e vislumbrando que alguns estudos já foram efetuados utilizando a Escala SIS, por meio da implementação de programas de ensino (LOPES, 2016; ZUTIÃO, 2016), percebe-se a necessidade de trabalhar atividades adaptativas de Saúde e Segurança, almejando auxiliar o jovem com DI no processo de transição para a vida adulta.

Deste modo, compreendendo que o processo de TVA ocorre numa fase decisiva na vida dos jovens repleta de escolhas e decisões, que por vezes são definitivas para a formação profissional, infere-se que este processo demanda ser pensado e preparado levando em consideração os desejos e aspirações dos jovens e das famílias. Assim, a escola necessita estar preparada e em articulação com especialistas e todos os envolvidos no processo educacional para atender a pessoa com deficiência, garantindo a cada estudante o direito à educação e à preparação para a integração social.

Justifica-se essa pesquisa por compreender a relevância da participação de vários agentes no processo de aprendizagem, onde o foco está no indivíduo e nas suas potencialidades e não nas limitações e na deficiência, uma vez que as limitações não são relevantes unicamente de sua condição pessoal, mas da própria sociedade e do modo como lidam com elas. Essa afirmativa respalda-se na abordagem social da deficiência nos direitos humanos, atualmente adotada por muitos pesquisadores e estudiosos. Esta abordagem possibilita compreender a deficiência como uma consequência da forma que a sociedade se organiza e das relações estabelecidas entre o sujeito e a sociedade em geral (MENDES; VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Partindo desta abordagem, considera-se de extrema relevância o conhecimento acerca do desenvolvimento do indivíduo, suas peculiaridades, habilidades e capacidades, focando na pessoa e não nas categorias de deficiência. Por isso, conforme as relações sujeito-sociedade vão sendo estabelecidas os direitos avançam e as desigualdades diminuem, visando combater a discriminação contra o PAEE incumbindo a sociedade de disponibilizar subsídios, recursos e apoio que empoderam o indivíduo. Desta forma, entende-se que não se deve enfatizar a

deficiência e sim possibilitar interações mediadas que permitam o desenvolvimento de seu potencial. Por meio de procedimentos de ensino que enfatizam o ensino de habilidades funcionais, e de materiais reais e no ambiente que o indivíduo está inserido, proporciona, assim, à pessoa com deficiência a aquisição de competências funcionais favorecendo a participação e utilização de serviços locais, efetivando a inserção escolar, social, profissional e familiar.

Segundo as autoras Angonese, Boueri e Schmidt (2015) a escolarização, capacitação profissional, a plena e efetiva participação na sociedade ainda está sendo colocada em segundo plano nas instituições e que poucos são os estudos que contemplam esta temática.

Nesta linha, algumas pesquisas (LOPES, 2016; CORTES e OLIVENCIA, 2017; FÂNZERES, 2017; FERNANDES e LIMA-RODRIGUES, 2016; MCKAY et al., 2015; RIAÑO-GALÁN et al., 2014; OLIVEIRA, 2012; MOTA, 2012; PESTANA, 2011; ROCHA, 2011; ALVES, 2009) já estão sendo realizadas a partir da temática de transição para a vida adulta (TVA) e inserção de jovens e adultos com deficiência no mercado de trabalho, revelando que os mesmos não estão chegando qualificados para as atividades exigidas e que muitas das empresas acabam contratando sujeitos com deficiência auditiva, física ou visual (ARAÚJO, SCHMDT, 2006) ao invés de pessoas com o diagnóstico de DI. Sendo necessário a articulação entre escola e mercado de trabalho (FÂNZERES, 2017), é imprescindível a participação e responsabilidade de todos os envolvidos no processo, na construção e execução dos planos individuais visando o desenvolvimento de competências funcionais, a formação e encaminhamento profissional do jovem com DI (ROCHA, 2011).

Tendo em vista a realidade brasileira, os trabalhos e pesquisas acerca da TVA e os dados apresentados no processo de validação da SIS-Brasil, almeja-se contribuir por intermédio desta pesquisa, com o campo de estudo acerca da transição para a vida adulta, o gerenciamento e qualidade de vida dos indivíduos com deficiência intelectual e interpelar se por meio da instrumentalização ofertada aos professores, por intermédio de um programa de formação continuada. Logo, a formação continuada de professores auxilia no ensino de habilidades que possibilitam maior independência dos jovens com DI? É possível a aprendizagem de habilidades de saúde e segurança junto aos jovens com DI de uma Escola Especial no processo de transição para a vida adulta? É plausível auxiliar os jovens com DI no aumento da independência e o pleno desenvolvimento de seu potencial?

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVO GERAL

Elaborar, implementar e avaliar o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores sobre a temática de saúde e segurança com enfoque no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever os efeitos do programa de formação continuada no processo de ensino de habilidades e comportamentos pelos professores visando a maior independência dos alunos;
- Verificar as práticas de ensino embasadas nos princípios do Currículo Funcional Natural realizadas pelos professores antes, durante e após a implementação do programa de formação continuada no ensino das habilidades em uma unidade ocupacional de culinária;
- Analisar o desenvolvimento das habilidades de saúde e segurança e das aprendizagens propiciadas a partir dos princípios do Currículo Funcional Natural antes, durante e após a implementação do programa de intervenção;
- Conhecer e avaliar as intensidades de apoio de jovens com deficiência intelectual antes e após o programa de intervenção.

## 4 REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico será apresentada a fundamentação teórica que está subdividida em seis tópicos temáticos, a saber: no primeiro tópico aborda-se a formação continuada dos professores com base nas práticas colaborativas; por conseguinte, no tópico intitulado “Conceitualização, diagnóstico e avaliação da deficiência intelectual” o embasamento teórico fundamenta-se principalmente nos estudos da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD - American Association of Intellectual and Developmental Disability) descrevendo o funcionamento humano e os métodos de avaliação da deficiência intelectual.

Vislumbrando exemplos de mensuração por meio de ferramentas e métodos de avaliação, tais recursos auxiliam no planejamento e formulação dos planos individualizados ao indivíduo com deficiência intelectual. Deste modo, no terceiro tópico é apresentado o planejamento educacional a fim de garantir ao indivíduo com deficiência intelectual o máximo potencial possibilitando uma maior independência, convívio social e suportes para auxiliá-lo no processo de transição para a vida adulta.

A transição para a vida adulta, bem como as características compreendidas à essa etapa do desenvolvimento humano, é apresentada no tópico 2.4.

No quinto tópico apresenta-se o Currículo Funcional Natural (CFN) uma metodologia de ensino destinada a alunos com desenvolvimento atípico e com grave comprometimento.

Por fim, é exposto as pesquisas nos últimos anos acerca da temática de transição para a vida adulta e deficiência intelectual.

### 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ensinar, requer reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2009), que acontece por meio da busca de estratégias e métodos que melhor atendem as demandas dos alunos e isso só acontece por meio das trocas estabelecidas com outras pessoas.

Assim, observa-se na formação continuada a possibilidade de trocas, despertando no professor o desejo de pesquisar, de refletir sobre os seus saberes e práticas pedagógicas, participando ativamente da construção de sua identidade profissional por meio de novos fundamentos teóricos metodológicos (MIRANDA, 2011).

Partindo deste pressuposto, a formação continuada não se refere a suprir falhas ou uma complementação da formação inicial (PANTALEÃO, 2009), e sim em buscar uma maior qualidade no ensino partindo das necessidades dos professores e do contexto escolar. Uma vez que “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana da escola” (BOLZAN, 2009, p.22) por meio das vivências, da constante reflexão, do diálogo, das trocas de experiências, do olhar atento e sensível ao aluno e também nas mudanças no contexto escolar.

Assim, por meio do diálogo que é uma “atividade relacional e colaborativa” (ANDERSON, 2017 p.94) que “envolve os processos entrelaçados, recíprocos e multifacetados de escutar” (ANDERSON, 2017 p.95) nos possibilitam a compreensão da realidade dos alunos, do contexto, da construção de novos conhecimentos e na reflexão da prática. Deste modo, uma formação continuada se alicerça no diálogo e na construção do saber de forma colaborativa entre todos os envolvidos.

Ao vislumbrar a prática colaborativa na Educação Especial, verifica-se que em documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), tal prática se estabelece entre profissionais especializados e outros serviços de apoio.

Friend e Cook (1990) salientam que a colaboração é estabelecida entre dois ou mais parceiros equivalentes, envolvidos na tomada de decisão, compartilhando e trabalhando em direção a um objetivo comum.

Na literatura é apresentada a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial estabelecida na classe comum, requerendo assim, a formação de dois tipos de professores como salienta Bueno (1999; 2001 apud MIRANDA, 2011)

a) os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, a necessária orientação e a necessária capacitação aos professores do ensino regular visando a inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, sala de recurso, etc. (MIRANDA, 2011, p. 135)

A colaboração entre esses dois profissionais se estabelece por meio de uma parceria, onde ambos se responsabilizam e compartilham seus conhecimentos em



prol do aprendizado e desenvolvimento dos alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), sendo um modelo de suporte a educação inclusiva assim como a consultoria colaborativa, onde profissionais especializados como educadores especiais, psicólogos, terapeutas educacionais, fisioterapeutas ou fonoaudiólogos, estabelecem parcerias com os profissionais da escola auxiliando no desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência, visando assim a aquisição de habilidades acadêmicas e de socialização condizentes à idade cronológica (GOMES; LOBATO, 2006).

Pimenta e Macedo (2017) destacam que, as práticas colaborativas contribuem para a promoção do aprendizado frente aos desafios e desenvolvimento das capacidades pessoais e relacionais dos interlocutores por meio do envolvimento mútuo, interações e conhecimentos proporcionando novos pensamentos, novas falas e práticas.

Costa (2017, p.675) salienta a necessidade de mudança de postura para a prática colaborativa, representando “uma mudança ideológica significativa em relação a algumas ideias hegemônicas marcantes no contexto social” tais como: competição, individualidade, hierarquia, eficácia, empatia, flexibilidade, etc., reforçando a autoconfiança possibilitando que os profissionais explorem modelos para o desenvolvimento da prática e que os estimulem a novas possibilidades de ação.

Deste modo, a formação continuada possibilita a reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações, possibilitando a tomada de consciência, mediante a problematização e o questionamento acerca da própria prática, das potencialidades e capacidades dos alunos, bem como das dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional e de como estas influenciam no apoderamento de decisões, possibilitando por meio de práticas colaborativas que os profissionais realizem as conexões entre os saberes, as vivências e os contextos no qual estão inseridos (DUEK, 2011).

Portanto, observa-se na formação continuada a possibilidade do aprimoramento profissional, a ampliação dos conhecimentos e a interligação destes com o contexto escolar. Deste modo, a prática colaborativa torna-se uma perspectiva na formação continuada de professores, não só do ensino comum como de escolas na modalidade de educação especial, por meio de uma efetiva parceria dos profissionais em busca de soluções no que tange a intervenção nas dificuldades dos alunos; no planejamento de estratégias e no modo de trabalhar os conteúdos

escolares; bem como no arranjo dos ambientes educativos; na avaliação e desempenho dos alunos; e, no trabalho com os profissionais da escola e a família.

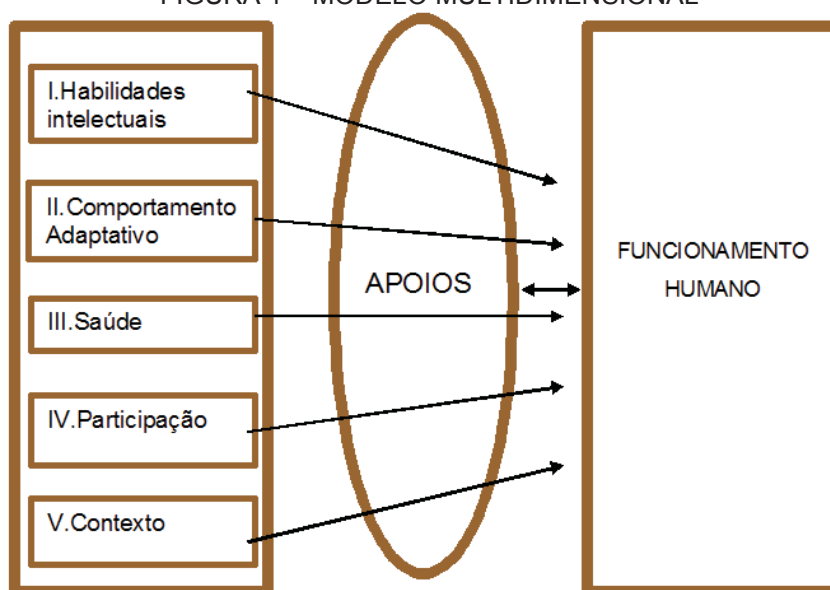
#### 4.2 CONCEITUALIZAÇÃO, DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A terminologia Deficiência Intelectual (DI) foi oficialmente utilizada em 1995 no simpósio Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento, promovido pela Organização das Nações Unidas, em Nova York. Somente em 2004, após a publicação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual pela Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde é que esta terminologia foi divulgada, sendo empregada na literatura em substituição ao termo deficiência mental. Essa mudança de terminologia “não se trata simplesmente da troca de expressão por um sinônimo menos estigmatizante (...) é fruto de um amplo debate nos meios científicos internacionais” (PLETSCH; GLAT, 2012 pg 196).

Assim, em 2010 a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD - American Association of Intellectual and Developmental Disability) publicou seu décimo primeiro manual de definição, classificação e sistemas de apoio. Sendo neste manual a DI definida por uma limitação tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, originando-se durante os marcos do desenvolvimento humano até os 18 anos (AAIDD, 2010).

Deste modo, a DI é compreendida por meio de uma estrutura multidimensional, a AAIDD (2010) descreve que o funcionamento humano implica o envolvimento dinâmico e recíproco entre as habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, participação, contexto, saúde e os apoios individualizados, conforme FIGURA 1.

FIGURA 1 – MODELO MULTIDIMENSIONAL



FONTE: AAIDD (2010).

O modelo teórico apresentado pela AAIDD possui um enfoque ecológico e, a partir dele, se compreende que a DI implica o “envolvimento dinâmico e recíproco” (AAIDD, 2010, p.15) entre as cinco dimensões (habilidades intelectuais, o comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) e os apoios individualizados.

No Brasil, até 2014 a definição de DI se respaldava na perspectiva médico-clínica em uma concepção organicista da deficiência, enfatizando aspectos classificatórios e tipológicos (BOUERI, 2014) centrando-se nos níveis de gravidade da deficiência por meio do quociente de inteligência (QI), amplamente utilizado nas escala de medição e inclusive proposta nos manuais classificatórios (BRIDI; BAPTISTA, 2014) como no Código Internacional de Doenças CID-10.

A compreensão que AAIDD nos apresenta da deficiência intelectual está atrelada ao funcionamento intelectual, escalas de comportamento adaptativo e idade documentada de início (AAIDD, 2010), compreensão essa adotada também no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5, 2014) e o CID-11 (2018), especificando que os níveis de gravidade da DI estão vinculados ao funcionamento adaptativo e não aos escores de QI, sendo por meio do funcionamento adaptativo que se determina o nível de apoio necessário para o indivíduo com DI.

Vislumbrando a compreensão acerca da DI, optou-se pelo enfoque educacional apresentado pela AAIDD, que além da definição nos apresenta métodos

de avaliação e planos de ensino. No Quadro 1 são elencados exemplos e métodos de avaliação da deficiência apresentados pela AAIDD.

QUADRO 1 – AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Função	Propósito específico	Exemplos de mensuração, ferramentas e métodos de avaliação
Diagnóstico	Estabelecer presença ou ausência de deficiência intelectual Estabelecer elegibilidade para serviços Estabelecer elegibilidade para benefícios Estabelecer elegibilidade para proteções legais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes de inteligência</li> <li>• Escalas de comportamento adaptativo</li> <li>• Idade documentada de início</li> <li>• Medidas de desenvolvimento</li> <li>• História social e registros educacionais</li> </ul>
Classificação	Classificar para intensidade de apoio necessária Classificar para fins de pesquisa Classificar para suportes de educação especial Classificar para financiamento/reembolso Classificar por características selecionadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de intensidade de apoio</li> <li>• Níveis de comportamento adaptativo</li> <li>• Faixas ou níveis de QI</li> <li>• Avaliação ambiental</li> <li>• Sistema de fatores de etiologia e risco</li> <li>• Medida de saúde mental</li> <li>• Categorias de benefício</li> </ul>
Planejamento e desenvolvimento dos sistemas de apoio	Apoio para melhorar o funcionamento humano Apoio para melhorar os resultados Apoio para ajudar implementar as escolhas da pessoa Apoio para assegurar os direitos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano centrado na pessoa</li> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Inventário ecológico</li> <li>• Teste desenvolvimental</li> <li>• Avaliação sensorial, fala/linguagem, motora</li> <li>• Teste de conquista</li> <li>• Escala de necessidade de intensidade de apoio</li> <li>• Avaliação comportamental funcional</li> <li>• Plano de apoio comportamental</li> <li>• Plano de apoio centrado na família</li> <li>• Plano autodirigido</li> <li>• Plano individualizado de apoio a família; Programa individualizado educacional; plano individual de transição</li> </ul>

Fonte: AAIDD (2010, p.23)

Cabe destacar neste quadro que os propósitos apresentados na segunda coluna são, de acordo com AAIDD (2010), paralelos aos exemplos presentes na terceira coluna.

A AAIDD salienta que “longe de ser perfeito, o funcionamento intelectual é atualmente melhor representado pelos escores de QI” (AAIDD, 2010, p.31), deste modo, “as classificações por meio do nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência” (CARNEIRO, 2007, p.25) entendendo assim que o problema está no indivíduo. A atual concepção social da deficiência preconiza que a deficiência está no ambiente e não no indivíduo, assim em conformidade com o modelo multidimensional apresentado pela AAIDD, alicerçado na intensidade de apoio que o indivíduo necessita para funcionar no ambiente (AAIDD, 2010).

O comportamento adaptativo é compreendido pelo conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas as quais foram aprendidas e desempenhadas por pessoas em suas vidas cotidianas (AAIDD, 2010).

O conceito de habilidades adaptativas implica um conjunto de competências e fornece uma base para três pontos-chave: (a) a avaliação do comportamento adaptativo é baseada no desempenho típico (não máximo) da pessoa, (b) as limitações de habilidades adaptativas frequentemente coexistem com pontos fortes e (c) os pontos fortes e as limitações da pessoa em habilidades adaptativas devem ser documentados dentro do contexto de ambientes comunitários e culturais típicos dos pares da idade da pessoa e ligados à necessidade de apoio individualizado da pessoa (AAIDD, 2010, p. 45).

A AAIDD salienta que uma avaliação abrangente dessas habilidades incluiria “uma revisão sistemática da história médica, do histórico familiar do indivíduo, registros escolares, registros de emprego, outros registros e informações relevantes, bem como entrevistas clínicas com uma pessoa que conhecem bem o indivíduo” (AAIDD, 2010, p.45).

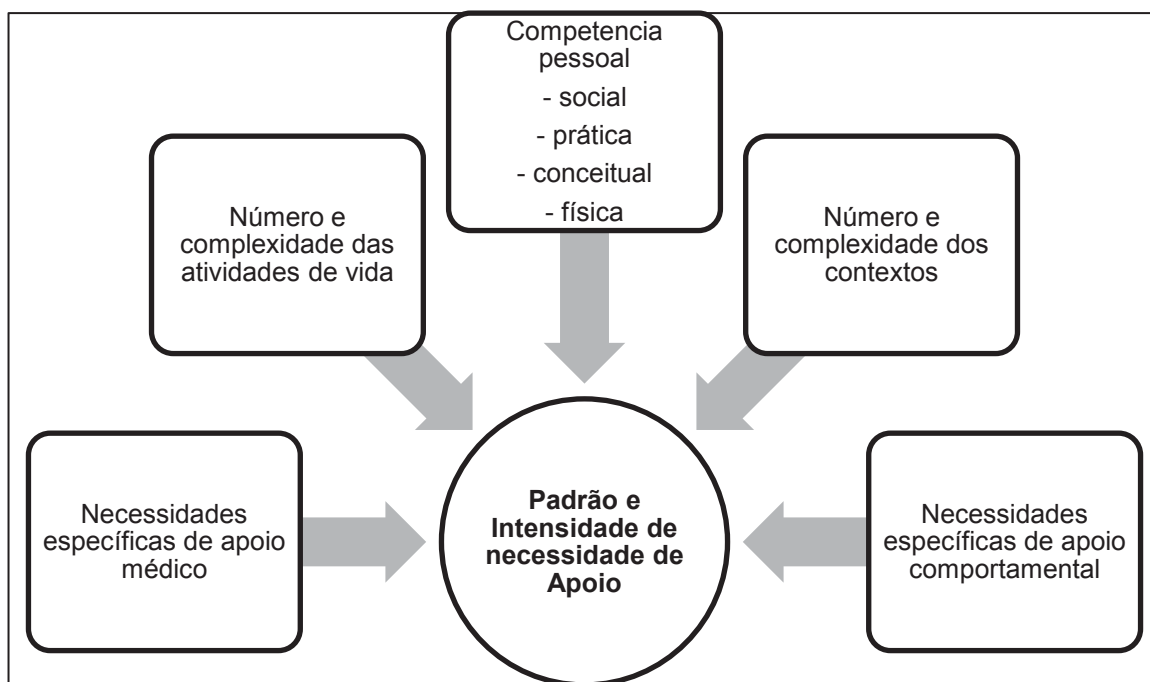
Assim, para a avaliação dos comportamentos adaptativos, é preciso reconhecer as características pessoais e fatores ambientais uma vez que influenciam a aquisição e o desempenho de habilidades adaptativas.

(a) características pessoais, como deficiências sensoriais, motoras ou mentais concomitantes; fadiga ou doença; altos níveis de ansiedade; e o histórico motivacional de interação da pessoa em situações de avaliação e (b) fatores ambientais, como ausência de participação em ambientes comunitários (AAIDD, 2010, p.46).

Para a avaliação do comportamento adaptativo é imprescindível fazer uso de medidas padronizadas, focar no desempenho típico e que o entrevistado conheça o indivíduo com DI.

Atualmente a Escala de Intensidade de Apoio (Support Intensity Scale – SIS) avalia a intensidade de apoio que o indivíduo necessita para participar dos diferentes contextos e atividades, diferenciando-se de outras escalas de comportamento adaptativo que medem apenas “aspectos da inteligência conceitual, prática e social” (THOMPSON et al., 2004, p.14). É um instrumento desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da AAIDD que centra-se no tipo e na intensidade de apoio que a um indivíduo precisa para participar dos diferentes contextos e atividades que deseja (THOMPSON et al., 2004). Este instrumento avalia competências pessoais (social, prática, conceitual e física), necessidades específicas de apoio médico e comportamental, número e complexidade dos contextos em que participa e das atividades de vida, conforme FIGURA 2.

FIGURA 2 – CINCO MAIORES INFLUÊNCIAS NAS NECESSIDADES DE APOIO



Fonte: Escala de Intensidade de Apoios Manual do usuário (THOMPSON et al., 2004, p.15)

Deste modo, a Escala além de avaliar as competências do indivíduo, pode auxiliar as equipes de planejamento a desenvolver planos centrados nas reais necessidades de apoio que o indivíduo necessita de forma direta e específicas elencadas neste instrumento.

Assim, buscando compreender os planos centrados na pessoa e a construção deste instrumento, no próximo tópico é apresentado as diferentes nomenclaturas dos



modelos de planejamento individualizado que visa assegurar a presença e complementar com sucesso o percurso escolar (TANNÚS-VALADÃO, 2010), aprimorando significativamente a qualidade de vida (THOMPSON e Cols, 2017) por meio de ações que integre o indivíduo.

#### 4.3 PLANEJAMENTOS EDUCACIONAIS QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

Ao se referir aos planejamentos educacionais, é encontrado na literatura alguns recursos como o Planejamento Educacional Individualizado (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), Programa/Plano Educativo Individual (SORIANO, 2002, 2006; MOTA, 2012; OLIVEIRA, 2012; MARQUES, 2013), Planos/Programa de Ensino Individualizado (SILVA, 2013; SIQUEIRA et al., 2012) Plano de Desenvolvimento Individual (TANNÚS-VALADÃO, 2013, ROCHA, 2011) Plano Individual de Transição (VALÉRIO, MATOS, MARQUES, 2007; SORIANO, 2002, 2006; SARAMAGO, 2009; MOTA, 2012; ROCHA, 2011; OLIVEIRA, 2012; FÂNZERES; CRUZ-SANTOS; SANTOS, 2016) Planejamento Centrado no Aluno (LOPES, 2016) e Planejamento Centrado na Pessoa (O'BRIEN, LOVETT, 1992; SANDERSON, 2000; ALMEIDA, 2012; THOMPSON e cols, 2017). Cabe salientar que são diferentes nomenclaturas para o Plano Educacional Individualizado, Programa/Plano Educativo Individual, Planos/Programa de Ensino Individualizado e Plano de desenvolvimento individual, mas com os mesmos objetivos e finalidades como salienta Tannús-Valadão (2013)

Planejamento Educacional Individualizado (PEI) receba diferentes nomes nos diversos países, a ideia básica é a mesma: desde o ingresso do estudante no sistema educacional, existe uma avaliação inicial, em geral, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar. Essa avaliação dá origem a um planejamento individualizado, o qual é submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p.21).

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento que detalha o percurso e o processo educacional do indivíduo com deficiência, sendo estruturado coletivamente entre escola, pais e demais profissionais. Tannús-Valadão (2010) nos apresenta de forma esclarecedora o PEI

a) O PEI é um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades, que afetam a habilidade do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;

b) O PEI é também um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o aluno a alcançar expectativas de aprendizagem;

c) O PEI é um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário;

d) O PEI é um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;

e) O PEI é um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais, e para todos que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 100).

O PEI define e fundamenta as respostas educativas específicas e avaliação do aluno permanentemente, em conformidade, com as necessidades e habilidades identificadas por meio da observação e da avaliação em sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas (MARQUES, 2013).

Assim, percebe-se que o PEI empodera familiares, muda à cultura da escola, além de contribuir na formação dos profissionais a trabalhar em colaboração, em parceria e não mais individualmente. Desta forma, incorpora-se o conhecimento de todos sobre o aluno, objetivando as experiências e situações de vida, enfocando o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas reações pessoais e de sua vida em comunidade. Sendo um recurso a ser trabalhado, não só com a pessoa com deficiência, a fim de empoderar e tornar o sujeito independente.

Em países como os Estados Unidos, Itália e França, encontra-se leis específicas que regulamentam o PEI centrado na pessoa e o processo de escolarização desses sujeitos (TANNÚS-VALADÃO, 2010; TANNÚS-VALADÃO e MENDES, 2018). Em contra partida, no Brasil “constata-se a existência de dispositivos em algumas leis estaduais e municipais, particularmente do começo dos anos 2000, garantindo o plano educacional que assume nomenclaturas diversas, tais como: plano de desenvolvimento individualizado - PDI e plano de atendimento individualizado -

PAI” (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p.11). As referidas autoras destacam que na esfera federal não possui nenhum dispositivo legal que garanta o PEI “baseado em suas peculiaridades e, na prática, esse tipo de planejamento tem sido centrado apenas nos serviços das salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento educacional especializado” (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p.14).

O Plano individual de transição (PIT) deveria fazer parte integrante do PEI e sempre antes dos 16 anos (FÂNZERES; CRUZ-SANTOS; SANTOS, 2016), sendo elaborado e iniciado três anos antes da conclusão da escolaridade obrigatória, “destinado a promover a transição para a vida pós – escolar” (OLIVEIRA, 2012,p.27).

O PIT é uma estratégia educativa oferecida com a intenção de reduzir, ao mínimo, as dificuldades que surgem ao passar de um ambiente para outro, ou de uma atividade para outra.

Rocha (2011) salienta que em alguns países utilizam-se outras terminologias para referenciar o PIT, como: Programa Educativo Individual ou Projeto de Integração Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, entre outros. Apesar destas diferenças, existe o consenso quanto à elaboração e a necessidade de um documento que auxilie no processo de transição para a vida adulta (TVA). Cabe salientar que o PIT complementa as informações do PEI, sendo elaborado três anos antes da conclusão da escolarização obrigatória.

O PIT busca promover a transição para a vida pós-escolar, incluindo o desenvolvimento das competências fundamentais na TVA como autonomia nas atividades, na utilização de recursos, na vida em comunidade, na organização do tempo, administração do dinheiro, competências de comunicação, ocupação de tempos livres, resolução de problemas e o desenvolvimento de competências sócio-profissionais (MENDES, 2010).

Assim, percebe-se que o PEI e o PIT são documentos no quais registram o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens com deficiência, incluindo informações do contexto familiar, histórico médico, rotinas, aprendizagens, construído coletivamente e em parceria com professores, pais, profissionais externos da escola e o jovem com deficiência (TANNÚS-VALADÃO, 2010; ALVES, 2009).

As diferenças encontradas nestes dois documentos consistem que o PIT é construído três anos antes do fim da escolaridade obrigatória, focando nos assuntos e estratégias para a TVA, necessitando considerar o ambiente de trabalho, um plano

de carreira, as potencialidades, desejos e capacidades para uma real situação de emprego. O PIT inclui também as estratégias e métodos a serem utilizados que efetivam e assegurem o processo de transição, necessitando ser acompanhado e avaliado por um profissional (ALVES, 2009; SORIANO, 2002).

Kohler e colaboradores (2016) no *Taxonomy for Transition Programming*, destacam seis passos a seguir na construção do plano de transição: (1) Construir uma equipe de transição; (2) Reunir as informações; (3) Desenvolver o plano de transição; (4) Implementar o plano de transição; (5) Atualizar o plano de transição; e, (6) Realizar uma reunião final. Salientando que este plano é centrado no indivíduo, envolvendo o jovem com deficiência, sua família, a comunidade, nomeando um coordenador da transição e tendo a colaboração entre agências.

O Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) assemelha-se ao PEI anteriormente apresentado, uma vez que elenca as necessidades e habilidades do indivíduo e os apoios que necessita. Sanderson (2000) destaca que é “um processo de escuta e aprendizado contínuo; focando no que é importante para agora e futuramente para a pessoa com deficiência; e agindo sobre isso em aliança com sua família e amigos”. (SANDERSON, 2000, p.2).

A referida autora ressalta cinco características do PCP, a saber: (1) a pessoa está no centro; (2) os membros da família e amigos são parceiros completos; (3) o planejamento centrado na pessoa reflete a capacidade de uma pessoa, o que é importante para ela agora, no futuro e especifica o apoio necessário para fazer uma contribuição valiosa para sua comunidade; (4) o planejamento centralizado na pessoa cria um compromisso compartilhado com a ação que reconhece os direitos da pessoa; e (5) o planejamento centrado na pessoa leva a uma escuta, aprendizagem e ação contínuas, ajudando o indivíduo a obter o que deseja da vida (SANDERSON, 2000, p.3-7), tendo início “quando os profissionais de educação decidem ouvir atentamente e de uma forma que possa fortalecer a voz das pessoas que estiveram ou estão em risco de serem silenciados” (O'BRIEN; LOVETT, 1992, p. 5).

Almeida (2012) salienta que o planejamento deve abarcar a identificação das

experiências de vida almejadas e estabelecimento de metas a serem atingidas; determinação da intensidade de suporte/apoio necessários para atingir tais metas; desenvolvimento de plano de suporte individualizado; monitoramento/ acompanhamento do progresso e avaliação (ALMEIDA, 2012, p.60).

Deste modo, um instrumento que auxilia os profissionais na construção do planejamento centrado na pessoa e, destacado por Almeida (2012), é a Escala de Intensidade de Apoio – SIS desenvolvida por Thompson e cols (2004) que contempla sete grandes domínios: atividades de vida diária, atividades da vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais, proteção e advocacia. Além de envolver atividades de proteção e defesa, necessidades especiais de apoio médico e comportamental (ALMEIDA, 2012; THOMPSON et al., 2004).

Assim, buscando fornecer uma orientação para as equipes de planejamento educacional que tem por preocupação tornar o indivíduo apto para usufruir do convívio social e auxiliar no processo de TVA (THOMPSON et al., 2017), foi desenvolvido um Guia para planejamento constituído por 18 passos baseado nos resultados da Escala de Intensidade de Apoio (SIS), que tem por objetivo fornecer orientações claras para a equipe multidisciplinar planejar e formular planos de apoio individualizados centrado no jovem adulto com deficiência (THOMPSON et al., 2017).

O guia não apresenta atalhos, e sim fornece uma estrutura para a equipe de planejamento desenvolver um plano abrangente de apoio individualizado. Salientando que para a construção do planejamento se faz necessário reuniões para o sucesso do processo.

No guia as reuniões são organizadas em quatro fases sendo esse o quantitativo mínimo de reuniões estabelecidas, assim descritas: **Fase 1** envolve a conclusão das etapas 1-11, nas quais a SIS versão para adulto é revisada, as metas iniciais de longo prazo e as necessidades de apoio correspondentes a cada sessão da escala. Um domínio é identificado e as necessidades de apoio que atravessam os domínios também são identificadas. **Fase 2** envolve a conclusão das etapas de 12 a 15, que culminam com cada membro da equipe contribuindo para a priorização de metas, configurações e atividades. **Fase 3** envolve as etapas 16 a 17, onde os apoios são identificados para endereçar as prioridades estabelecidas na segunda fase. Neste ponto, um plano de apoio otimista e viável para uma semana típica sendo estabelecido e dando início a implementação do plano. **Fase 4** é a etapa 18, na qual os membros da equipe se reúnem para avaliar o progresso feito no plano, discutindo eventuais obstáculos imprevistos, identificando possíveis soluções e planejando futuras atividades de acompanhamento (THOMPSON et al., 2017).

Deste modo, observa-se que o PEI, PCP e o PIT são instrumentos

individualizados que nos permitem acompanhar continuamente o trabalho desenvolvido, identificando e organizando os apoios, estratégias, metas e prazos de forma colaborativa com todos os envolvidos no processo (escola, família, profissionais da saúde e o indivíduo com deficiência) a fim de aprimorar as habilidades da pessoa com deficiência, integrando e inserindo-a na sociedade.

Vislumbrando os recursos e instrumentos apresentados pela AAIDD, optou-se neste estudo pelo Planejamento Centrado na Pessoa, o qual está fundamentado nos resultados da Escala de Intensidade de Apoio, buscando contribuir na construção do PCP vendo a necessidade de compreender o processo de transição para a vida adulta, salientando os marcos, características, barreiras e facilidades dessa fase do desenvolvimento humano.

#### 4.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

O desenvolvimento do ser humano ocorre em diferentes períodos sendo constituído por transições. Segundo o dicionário de língua portuguesa moderna (MICHAELIS, 1998) transição é compreendida como “ação ou efeito de transitar; estágio intermediário entre uma situação e outra; mudança de uma condição a outra, maneira de relacionar as ideias ou partes de um discurso”.

De acordo com a abordagem de Baltes ao desenvolvimento do ciclo de vida apresentado por Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento é constituído por sete princípios, a saber: (1) o desenvolvimento é vitalício, (2) o desenvolvimento é multidimensional, (3) o desenvolvimento é multidirecional, (4) as influências relativas de mudanças biológicas e culturais sobre o ciclo da vida, (5) o desenvolvimento envolve mudança na alocação de recursos, (6) o desenvolvimento revela plasticidade e (7) o desenvolvimento é influenciado pelo contexto histórico.

Por conseguinte, Papalia e Feldman (2013) nos apresentam oito períodos do desenvolvimento humano atualmente aceitos por nossa sociedade, assim estruturados:

- Período pré-natal (da concepção ao nascimento);
- Primeira infância (do nascimento aos 3 anos);
- Segunda infância (3 a 6 anos);
- Terceira infância (6 a 11 anos);

- Adolescência (11 a aproximadamente 20 anos);
- Início da vida adulta (20 a 40 anos);
- Vida adulta intermediária (40 a 65 anos); e
- Vida adulta tardia (65 anos em diante).

Cabe destacar que, por mais que se tenha os períodos descrevendo e apresentando características ao longo do desenvolvimento humano, tais períodos podem ser diferentes ou não seguidos por alguns indivíduos.

Este trabalho tem como foco a transição para a vida adulta. Desta maneira apresenta-se os conceitos e características compreendidas a essa etapa do desenvolvimento humano, compreendida pelo início da vida adulta de acordo com a idade cronológica dos participantes, para tanto nesta pesquisa foi selecionado o período dos 16 aos 40 anos, uma vez que a AAIDD destaca o processo de TVA a partir dos 16 anos.

Durante a revisão de literaturas e da leitura dos estudos que contemplam a temática de transição para a vida adulta foi possível aferir as diferentes terminologias empregadas para se referir a esse período do desenvolvimento humano.

Deste modo, encontra-se termos como: adultez emergente (ARNETT, 2015), Transição Para a Vida Activa (SARAMAGO, 2009; PESTANA, 2011; CHIBEMO e CANASTRA, 2015), Transição Para a Vida Adulta (ALVES, 2009; FANZERES, 2016; MARQUES, 2013; OLIVEIRA, 2012), Transição Para a Vida Pós-Escolar (ROCHA, 2011; MOTA, 2012; FERREIRA, 2012), Transição Para a Vida Ativa (INES, 2012).

Dentre essas terminologias, cabe salientar, que o conceito de Adultez Emergente difere dos demais supracitados. Segundo Arnett (2015), adultez emergente refere-se a um período do desenvolvimento compreendido pela faixa etária dos 18 aos 29 anos estando para além da adolescência, mas não sendo compreendido pelo que se espera da vida adulta, caracterizando-se por um período de descobertas e novas experiências. Em contrapartida as demais terminologias, Transição Para a Vida Activa, Transição Para a Vida Pós-Escolar e Transição Para a Vida Ativa, estabelecem conceitos similares correspondentes a um processo complexo de mudança significativa o qual requer uma maior complexidade, orientação e colaboração, estando atrelada ao casamento, independência financeira, maturidade, saída da casa dos pais, inserção no mercado de trabalho e escolhas educacionais e profissionais.



Deste modo, cabe salientar que neste estudo opta-se pela utilização da terminologia transição para a vida adulta (TVA) por ser este o termo empregado AAIDD.

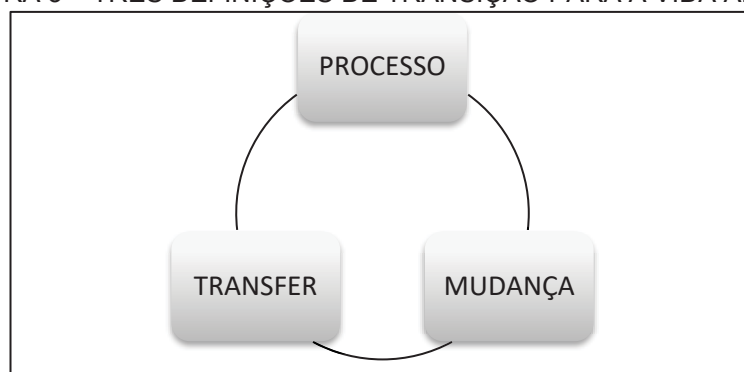
Papalia e Feldman (2013) apresentam o início da vida adulta compreendida dos 20 aos 40 anos, deste modo percebe-se que é o período onde o indivíduo estabelece uma transição da escola para a universidade, para o emprego, para a vida adulta e para a vida ativa (SARAMAGO, 2009; PESTANA, 2011; CHIBEMO e CANASTRA, 2015; ALVES, 2009; FANZERES, 2016; MARQUES, 2013; OLIVEIRA, 2012; ROCHA, 2011; MOTA, 2012; FERREIRA, 2012; INES, 2012). Assim, essa transição compreende-se por uma maturidade psicológica, cognitiva, sexual, social e afetiva (PAPALIA e FELDMAN, 2013), definida por escolhas, decisões e responsabilidades. É neste período do desenvolvimento que o indivíduo pode exercer sua cidadania por meio do voto, envolver-se em relacionamento afetivo, casar, constituir família, sendo marcado também pelas escolhas educacionais e profissionais, tendo uma independência financeira e dos pais, autoconhecimento, autocontrole e autonomia.

Arnett (1998) salienta as características para se atingir a vida adulta estão atreladas as qualidades individuais e de caráter, destacando três marcadores que nos auxiliam na compreensão da idade adulta, (1) aceitar a responsabilidade por si mesmo, (2) tomar decisões independentes e (3) tornar-se financeiramente independente. A independência econômica é um pré-requisito importante para a transição (CAMARANO, MELLO, KANSO, 2006), sendo essa uma condição necessária caracterizada pela entrada no mercado de trabalho, bem como a saída de casa, casamento, a maternidade e paternidade.

No entanto, Soriano (2002) destaca três ideias que se fazem presente em todas as terminologias referentes ao processo de transição conforme a FIGURA 3.



FIGURA 3 – TRÊS DEFINIÇÕES DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA



FONTE: Soriano (2002)

Compreendendo que o processo corresponde ao trabalho prévio requerido e do período de tempo necessário para a transição; o *transfer* significa a passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; já a mudança está atrelada às situações pessoais e profissionais (SORIANO, 2002).

Assim, a TVA está atrelada como salienta Sampaio (2016, p.47) as demarcações etárias, aos ritos de passagem e as vivências de construção de identidades individuais reunindo e interligando aspectos biológicos, antropológicos, sociológicos, políticos e psicológicos de um mesmo processo. Decorrente da complexidade desse período de desenvolvimento, corrobora-se com Sampaio (2016) quanto à importância da participação da família e da escola em preparar e auxiliar esse indivíduo jovem para uma nova fase de maturidade e estabilidade.

No que tange aos jovens com deficiência, Afonso (1997) salienta que é necessário atentar para as particularidades do indivíduo, uma vez cada sujeito é único, heterogêneo, necessitando de uma atenção diferenciada de acordo com as suas capacidades, possibilidades, habilidades e dificuldades.

Já o processo de TVA a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) salienta que esses indivíduos “deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho”. Incumbindo as escolas para auxiliar esses jovens “a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta”.

Deste modo, o *Internacional Labour Office* (1998) define a TVA como um processo de orientação social que implica mudanças no status e nas atribuições do indivíduo, uma vez que implica uma alteração tanto na autoimagem, quanto nas relações e nas rotinas estabelecidas.

Nos Estados Unidos a Lei de Melhoria da Educação de Indivíduos com Deficiências (IDEA - *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, 2004) define o processo de transição como um conjunto coordenado de atividades para o indivíduo, coordenado e focado no desenvolvimento acadêmico e funcional buscando articular e facilitar a inserção do indivíduo na escola, nas atividades pós-escolares, na universidade, no mercado de trabalho, na vida independente e na vida em comunidade. A AAIDD (2018) salienta que qualquer indivíduo que esteja recebendo serviços de educação especial e completando 16 anos, deve receber serviços da escola para ajudá-lo na TVA e pós-secundária.

No que tange a realidade brasileira as leis que asseguram e garantem a permanência e inserção da pessoa com deficiência nos contextos educacionais e de trabalho, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011), Estatuto da pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Tais normativas não fazem referência a serviços ou programa que auxiliam a pessoa com deficiência na TVA.

Cabe salientar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Resolução CNE/CEB 02/01 está prevista a terminalidade específica, a qual consiste em uma certificação concedida à pessoa com deficiência intelectual ou múltipla que não atingiu os resultados de escolaridade de acordo com o Inciso I do Artigo 32 da LDBN. Esta certificação de conclusão de escolaridade consiste em uma avaliação pedagógica e do histórico escolar apresentando de forma descritiva as habilidades e competências as quais foram galgadas pela pessoa com deficiência.

Desse modo, por meio do conceito de TVA verifica-se a demanda de um novo olhar ao se referir aos jovens com DI, uma vez que se faz necessário assegurar aos mesmos além de inclusão como previsto em lei, a equidade, participação e qualidade de vida.

O processo de TVA não deve ser considerado como uma ocorrência fortuita e cronologicamente fixada que termina num único ato de escolha, normalmente, profissional (FÂNZERES, 2017). Esse processo demanda uma organização de programas e subsídios que forneçam aos jovens condições e suporte para o ingresso na vida adulta com autonomia, qualidade de vida e efetivamente a inclusão nos

diferentes espaços sociais, cabendo à escola e a família articular esse processo de desenvolvimento junto ao indivíduo.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) enfatiza que cabe às escolas instaurar um currículo que inclua

programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994, Art. 53).

Deste modo, torna-se pertinente e relevante uma adequação curricular que considere as características dos indivíduos, suas potencialidades e capacidades, independente das dificuldades e incapacidades apresentadas pelo indivíduo. Vislumbrando uma educação de qualidade, o processo educacional organiza-se por meio das interações estabelecidas visando o desenvolvimento de todos. Mendes (2010) reforça que independente das dificuldades que os alunos possam apresentar, as atividades devem estar atreladas as capacidades de cada aluno, contribuindo para a aprendizagem de todos e “para a construção de uma sociedade mais solidária, onde é desejável que todos sejam respeitados” (MENDES, 2010, p. 56).

Para tanto, percebe-se a necessidade de mudanças paradigmáticas tanto dos profissionais, dos pais e da sociedade como um todo, visando mudanças nos estabelecimentos educacionais reorganizando o ensino de forma a ensinar e realmente incluir os jovens com DI no ambiente escolar, no mercado de trabalho e auxiliando-os no processo para TVA.

O processo de transição deve **envolver os próprios jovens** ao longo de todo o processo, procurando-se **respeitar as suas escolhas e opções** relacionadas não só com a sua futura vida profissional, mas também com os aspectos de ordem familiar, nomeadamente apoio sob o ponto de vista legislativo e administrativo; afetiva; a sua inserção social e os seus tempos livres. Ou seja, enquadrar os diferentes aspectos da vida futura (residência, vida social, educação, preparação profissional e trabalho), **e ser elaborado a curto, médio e longo prazo** (COSTA, 2004 grifo nosso).

Costa (2004) ressalta também as orientações do “*Guide To Planning for Secondary and Special Schools*” salientando que um programa de TVA deve envolver os jovens, ressaltando os diferentes aspectos da vida futura no que tange a moradia,

educação, vida social, preparação profissional e mercado de trabalho; garantir apoio legislativo e administrativo ao jovem e sua família; ser elaborado a curto, médio e longo prazo; ter carácter inclusivo, respondendo às necessidades de transição do aluno, proporcionando apoio e recursos suplementares; e, ser construído em colaboração de todos os envolvidos no processo: pais, professores, serviços de emprego, empresas e outros serviços cuja participação seja necessária tais como psicólogos educacionais, orientadores vocacionais e profissionais, assistentes sociais, docentes empregadores, instrutores, organizações não governamentais (ONG's) e voluntariados (COSTA, 2004). Garantindo que o jovem com deficiência participe efetivamente do processo de transição, considerando e respeitando suas escolhas, proporcionando a inserção social, reconhecendo suas necessidades, capacidades e potencialidades e disponibilizando os apoios necessários para esse indivíduo.

A referida autora apresenta as ações da equipe responsável pelo processo de transição apresentado no Guia tendo início após o indivíduo completar 14 anos de idade,

♦ As escolas tenham conhecimento de todos os regulamentos relativos aos passos a dar e os incorporem nos seus próprios regulamentos internos. ♦ Sejam clarificados a nível da escola as responsabilidades dos diferentes intervenientes: director, responsável de ciclo, director de turma, responsável pelos apoios educativos e outros. ♦ Seja identificado um responsável pelo processo de transição de cada aluno. ♦ Seja clarificada a forma como as informações e decisões são registadas e transmitidas a quem de direito. ♦ Sejam estabelecidos os necessários protocolos entre a escola, os serviços de emprego, os serviços sociais e de saúde e outros. ♦ Se estabeleça uma base de dados que permita uma constante actualização sobre o funcionamento do processo (COSTA, 2004, p 19).

De acordo com o exposto, pode-se perceber que um “Plano de Transição” demanda o envolvimento e a participação de todos os envolvidos no processo (escola, pais, alunos, empregadores e representantes dos serviços externos à escola), uma vez que o processo de TVA é “complexo e heterogêneo, refletindo as diversidades da sociedade” (CAMARANO, MELLO E KANSO, 2006, p. 36).

Assim, entendendo que a TVA é algo complexo para os jovens sem deficiência (típico). Buscou-se na literatura alguns estudos que relatassem as experiências, programas e transformações no ciclo vital. Possibilitando contribuir de forma significativa junto aos jovens com DI em seu projeto de vida, autonomia, autodeterminação, relacionamentos sociais, autorepresentação, inserção nos

diferentes espaços da sociedade, autoadvocacia e no que tange as habilidades esperadas para este período de transição da adolescência para a vida adulta.

Alguns estudos ressaltaram as barreiras e possibilidades enfrentadas, como o estudo desenvolvido por Costa (2004). A referida autora apresenta os resultados de 208 escolas portuguesas distribuídas nas Direções Regionais de Educação - DRE (do Alentejo, Algarve, Centro, Lisboa e Norte) destacando como barreiras enfrentadas pelas escolas no processo de transição:

(a) as dificuldades de aceitação de estágios pelas Empresas e encontrar emprego; (b) dificuldades inerentes aos alunos, tais como: falta de competências para atividades laborais, falta de habilitações, pouca autonomia, deficiências intelectuais, motoras ou de comunicação, entre outras; (c) dificuldades inerentes ao sistema educativo, realçando a falta de recursos humanos, bem como a dificuldade das Escolas em organizarem programas de formação laboral e de Transição, e em se articularem com serviços e instituições que possam colaborar na Transição dos Alunos; (d) dificuldades inerentes à formação laboral; (e) dificuldades inerentes ao local de residência, que compreendem as atitudes de não aceitação destes jovens por parte da população e os obstáculos relativos à falta de transportes; (f) dificuldades inerentes à Família, principalmente as baixas expectativas dos Pais em relação aos filhos, a não aceitação de programa funcional e a falta de colaboração na educação, como obstáculo menos relevante surgem as condições deficitárias de ordem sócio econômica das Famílias; (g) dificuldades de enquadramento dos jovens quando saem da Escola, falta de apoio dos serviços oficiais e instituições privadas a estes Alunos e suas Famílias, assim como de emprego protegido ou outras alternativas ao emprego normal; (h) legislação que abranja a Transição e a inserção sócio-laboral destes Alunos ou a não aplicação da Legislação existente (COSTA, 2004, p. 55).

No que tange as possibilidades de melhoria para efetivação do processo de transição são destacados além das condições e situação da própria instituição referentes a falta de recursos humanos e materiais, as dificuldades em estabelecer parcerias com instituições e empresas encontrando locais de trabalho para a inserção dos alunos. As escolas destacaram que o processo de transição pode melhorar a partir da potencialização dos recursos comunitários (54%) por meio de novas parcerias e sensibilização da comunidade (COSTA, 2004, p.63).

Soriano (2002) no relatório síntese de “Transição da escola para o emprego” destaca os principais problemas enfrentados pelos alunos com deficiência em 16 países europeus, destacando a existência e implementação de políticas e práticas; considerando a participação e escolhas pessoais do aluno; a necessidade de desenvolver um programa educativo individual adequado; a interlocução entre a escola e o mercado de trabalho e o envolvimento e cooperação entre todos os

envolvidos no processo de TVA (família, profissionais e serviços). Como observa-se no Quadro 2 os pontos-chave destacado pelo autor no processo de TVA.

QUADRO 2 – BARREIRAS E FATORES FACILITADORES NO PROCESSO DE TVA

<b>Quesitos</b>	<b>Barreiras</b>	<b>Fatores Facilitadores</b>
Existência e a implementação de medidas políticas e práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de coordenação;</li> <li>- Políticas passivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de políticas legislativas flexíveis;</li> <li>- Medidas flexíveis;</li> <li>- Regulamentações nacionais;</li> <li>- Projetos locais;</li> <li>- Informações aos empregadores;</li> <li>- Organizações de voluntários.</li> </ul>
Participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superproteção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As aspirações e os desejos dos jovens;</li> <li>-Envolvimento dos alunos e dos pais;</li> <li>- Estratégias educacionais claras;</li> <li>-Perfil de competências;</li> <li>- Opções abertas e informação clara;</li> </ul>
Desenvolvimento de um programa educativo individual adequado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo;</li> <li>- Acreditação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano individual de transição;</li> <li>- Avaliação regular;</li> <li>Abordagem multidisciplinar;</li> <li>- desenvolvimento de um portfólio;</li> <li>- Certificados;</li> <li>- Iguais oportunidades;</li> </ul>
Envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formação;</li> <li>- Falta de regras claras;</li> <li>- Falta de comunicação;</li> <li>- Falta de uma linguagem comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rede de apoio;</li> <li>- Definição de tarefas;</li> <li>- Reforçar os serviços de orientação vocacional;</li> <li>- Formação complementar;</li> <li>- Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.</li> </ul>
Relacionamento entre a escola e o mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas fechados;</li> <li>- A educação escolar pré-determina as possibilidades pós-escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir redes;</li> <li>- Definir medidas criativas;</li> <li>- Aumentar o sistema dual;</li> <li>- Organização flexível e medidas de formação;</li> <li>- Melhorar a comunicação dentro do setor;</li> <li>- Base de dados de emprego;</li> <li>- Acompanhamento;</li> <li>- Medidas de apoio</li> </ul>
Transição para o emprego é parte de um longo processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo;</li> <li>- Barreiras estruturais;</li> <li>- Barreiras legais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo precoce;</li> <li>- Orientação adequada;</li> <li>- Apoio flexível;</li> <li>- Uma pessoa de referência;</li> <li>- Acompanhamento</li> </ul>

FONTE: Adaptado de Soriano (2002, p. 22-35)

Verifica-se que os quesitos apresentados pelo autor são de suma importância para o processo de TVA, sendo realizado em colaboração com todos os envolvidos, destacando como barreira a falta de comunicação, a superproteção, os sistemas fechados e rígidos, a falta de políticas e barreiras legais.

Kohler et al. (2016) evidenciam resultados positivos quando “os educadores, famílias, estudantes e membros e organizações da comunidade trabalham juntos” implementando o planejamento apropriado as necessidades e potencialidades do indivíduo com deficiência focado na transição. Deste modo, os referidos autores destacam que tal planejamento “é a base fundamental da educação que orienta o desenvolvimento dos programas educacionais dos alunos” sendo abordadas estratégias que visam a escolarização em vez de ser apenas um complemento para os alunos com deficiência ao completarem 14 ou 16 anos (KOHLETER et al., 2016, p.2).

Assim, Kohler e colaboradores (2016) salientam que para ter sucesso escolar se faz necessário o estabelecimento de estratégias que visam ampliar a formação e reduzir o abandono escolar, reforçar o serviço vocacional focando a transição tanto para a universidade quanto para o mercado de trabalho, apresentando cinco categorias: “planejamento focado; desenvolvimento do aluno; colaboração entre agências; participação da família e estrutura do programa” (KOHLETER et al., 2016, p.2). Destacando práticas adicionais de apoio ao aluno, o envolvimento familiar enfatizando a relevância cultural, o empoderamento e a preparação da família, bem como a reabilitação profissional, enfatizando as conexões estabelecidas antes e durante o processo de transição escolar e pós-escolar (KOHLETER et al., 2016).

Deste modo, a fim de auxiliar no processo de transição para a vida adulta torna-se pertinente a utilização de práticas e métodos embasados no currículo funcional natural, como um aporte significativo para o desenvolvimento, maior independência, aumento da qualidade de vida e inserção nos diferentes contextos ao indivíduo com deficiência intelectual.

#### 4.5 CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

Os registros demostram que na década de 70 houve uma preocupação em definir um Currículo Funcional para crianças que estabelecesse metas de comportamentos relevantes para o desenvolvimento das mesmas, adaptado as condições e estratégias de ensino as quais favorecesse o aprendizado, sendo os



comportamentos avaliados constantemente durante o processo de aprendizado visando torna-las mais independentes, criativas e atuantes no contexto ao qual estão inseridas (LEBLANC, 1998; GIARDINETTO, 2009; SUPLINO, 2009).

Evidencia-se que o CFN está fundamentado na análise do comportamento (BOUERI, 2010), sendo o mesmo desenvolvido no Departamento de Desenvolvimento Humano da Universidade do Kansas e mais tarde adaptado em parceria com Judith Leblanc no Centro Ann Sullivan no Peru (BOUERI, 2010; GIARDINETTO, 2005), modificado e adaptado o currículo de modo a contemplar as pessoas com deficiência (SUPLINO, 2009) e onde continua sendo elaborado e aperfeiçoado constantemente no desenvolvimento e aperfeiçoamento de novos procedimentos (LEBLANC, 1998).

Sucedendo no ano de 1990, a utilização da nomenclatura Currículo Funcional Natural que foi empregada pela doutora Judith LeBlanc (SUPLINO, 2009) compreendendo por funcional/natural os objetivos traçados para possibilitar que o aluno se tornasse mais independente, produtivo e aceito socialmente (LEBLANC, 1992).

Desta forma, a palavra funcional refere-se aos objetivos educacionais estabelecidos e os quais enfatizam uma aprendizagem que seja aceitável e utilizada na vida atual ou em médio prazo pelo indivíduo. Assim, uma habilidade pode ser funcional para um determinado grupo e não ser para outro, precisando estabelecer objetivos funcionais para ensinar de acordo com a realidade dos indivíduos, o que realmente eles precisam aprender para ter êxito e serem aceitos no seu meio (LEBLANC, 1992; SUPLINO, 2009; GIARDINETTO, 2009).

Já a palavra natural diz respeito ao ambiente de ensino, aos procedimentos e materiais utilizados, precisando ser o mais parecido possível ao cotidiano e realidade do indivíduo, respeitando a sequência que estes comportamentos ocorrem, seguindo uma lógica na execução dos procedimentos, generalizando o que se aprende e relacionando com uma situação real vivenciada (LEBLANC, 1992; SUPLINO, 2009; GIARDINETTO, 2009).

Logo, o CFN tem objetivos educacionais com ênfase em ensinar as habilidades e o conhecimento útil na atualidade ou subsequente na vida do indivíduo, por meio de um ambiente de ensino e procedimentos próximos a realidade (LEBLANC, 1992).

O ambiente favorável à aprendizagem possibilita o desenvolvimento das habilidades desse indivíduo. Assim, ao ensinar os comportamentos adaptativos em diferentes áreas, possibilita uma maior independência, qualidade de vida, preparando



o indivíduo para a participação e inserção social por meio de sequências naturais, materiais reais e reforçadores naturais (GIARDINETTO, 2005; SUPLINO, 2009).

Desta forma, o embasamento do CFN está fundamentado em três aspectos, a saber: (a) todas as pessoas são únicas e especiais, podendo colaborar em casa e na comunidade, e devendo ser respeitadas e valorizadas por suas habilidades, mais do que por suas limitações; (b) que todas as pessoas têm direito a uma educação que os conduza a alcançar seu potencial máximo na vida, e (c) que cada pessoa é capaz de aprender e se desenvolver. Deste modo, se uma pessoa não aprende, o problema não está nela e sim nos procedimentos educacionais aos quais está exposto (LEBLANC, 1992; GIARDINETTO, 2005; BOUERI, 2010; ZUTIÃO, 2016).

Para tanto, se faz necessário o uso de procedimentos de ensino com foco nas habilidades e capacidades do indivíduo, descrevendo os procedimentos de curto, médio e longo prazo por meio de um plano centrado na pessoa, construído juntamente com a família e demais profissionais, sendo esses procedimentos avaliados continuamente. Deste modo, as estratégias de ensino incluem: procedimentos de ensino individualizado; instruções verbais; ensino em sequência natural; generalização e manutenção das condutas aprendidas de forma natural e com reforçadores naturais (LEBLANC, 1992; GIARDINETTO, 2005).

Assim, o currículo é elaborado a fim de desenvolver as potencialidades e habilidades do indivíduo, reduzir comportamentos inapropriados, promovendo a aceitação nos diferentes contextos, generalizando e efetuando a manutenção dos comportamentos aprendidos (SUPLINO, 2009).

Logo o currículo deveria ser pensado e estruturado por meio de objetivos; princípios norteadores os quais respaldam o processo de ensino; e, procedimentos que envolvem e entusiasme o aluno e o professor proporcionando prazer nas atividades desenvolvidas, sendo o professor o facilitador do processo de aprendizagem ocasionando o mínimo de erros possíveis, antecipando as possibilidades de erros à medida que elas ocorrem a fim de o aluno sentir-se mais confiante (GIARDINETTO, 2009). Assim, a estruturação do currículo responde a três perguntas básicas: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? de modo funcional na vida do indivíduo.

A fim de eleger se um objetivo é funcional para ensinar, necessita-se delimitar o que o indivíduo com deficiência precisa aprender para ter êxito como qualquer outro indivíduo em seu meio (SUPLINO, 2009).

Precisa-se estar claro que cada indivíduo é único, o foco deve estar no ser humano, não na deficiência e nas limitações, dando ênfase no que o indivíduo sabe fazer, concentrando-se nas habilidades e possibilidades por meio de procedimentos e técnicas mais próximas possíveis a realidade, com sequência lógica, apresentadas de forma clara, dando tempo suficiente para o indivíduo responder, condizentes com a idade, fazendo uso de reforçadores naturais (sorriso, abraço, palavras de incentivo, etc.) e ocasionando o menor número possível de erros, possibilitando assim, que o aprendizado não seja uma tarefa árdua e que no final se tenha êxito no processo (SUPLINO, 2009) é importante destacar que o professor é o facilitador deste processo de aprendizagem e que a família deve estar inserida no processo conhecendo e compartilhando destes procedimentos e técnicas.

#### 4.6 PESQUISAS NA TEMÁTICA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesse tópico será apresentada a pesquisa sistemática da literatura buscando elencar as pesquisas desenvolvidas na temática de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual.

A pesquisa realizou-se na plataforma de periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível médio (CAPES) com acesso remoto da Universidade Federal do Paraná. Neste sentido, buscou-se em seis bases de dados, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Education Resources Information Center* (ERIC); Periódicos CAPES; *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Scopus Preview* e na *Web of Science*, artigos publicados nos últimos dez anos sendo utilizada a combinação dos descritores “transição para a vida adulta” e “deficiência intelectual” na língua portuguesa e inglesa.

Inicialmente foram encontrados 125 estudos diferentes, após a leitura dos resumos foram excluídas as pesquisas que não contemplavam a temática e a perspectiva do presente estudo, tais como: relato de experiências com participantes com transtorno do espectro autista destacando transição para vida adulta, avaliação do desempenho funcional deste público-alvo da educação especial; dificuldades de aprendizagem; o trabalho autônomo; emprego apoiado integrado a agências estatais.

Assim como pesquisas que relatavam o ambiente dificultador para a participação de adolescentes com autismo; participação social; inclusão; inventário de

autodeterminação; necessidades de saúde mental de jovens com dificuldades de aprendizagem; malária; indicadores de qualidade e acessibilidade no atendimento de saúde de crianças com deficiência; tecnologias que auxiliam e gerenciam a saúde da pessoa com deficiência intelectual e na temática de transtornos emocionais e comportamentais; expectativas familiares que documentaram as necessidades de pais e adultos jovens com DI após a transição para a vida adulta; perspectivas familiares durante o período de transição para a vida adulta; histórias de vida de jovens com DI em abrigo institucional e também estudos que relatavam o processo de inclusão de jovens com DI na escola regular de ensino. Resultando em 9 artigos e uma tese selecionados para análise, como apresentado na TABELA 1.

TABELA 1 – BANCO DE DADOS

BASE DE DADOS	DESCRITORES		ARTIGOS SELECIONADOS
	“DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” E “TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA”	“INTELLECTUAL DISABILITY” AND “TRANSITION TO ADULT LIFE”	
BDTD	3	1	1
ERIC	0	8	1
CAPES	3	100	7
SCIELO	1	1	1
SCOPUS	0	4	0
WEB OF SCIENCE	1	3	0
TOTAL	8	117	10

FONTE: A Autora (2019).

Nos artigos selecionados foram encontrados dois estudos que apresentam a inserção na educação superior. O primeiro é por meio do programa de ensino superior apoiado - SHEP (MCKAY et al., 2015), administrado pelo Instituto de Desenvolvimento Humano na Universidade de Kentucky, que consiste em um estudo longitudinal de três anos com objetivo de apoiar os alunos com deficiência intelectual em direção a uma credencial significativa de ensino pós-secundário que resultaria em emprego ou uma carreira de escolha do aluno. Foram realizadas 28 entrevistas com alunos com DI ao longo dos três anos acadêmicos. Destes, 17 participaram da entrevista em que três alunos foram entrevistados em cada ano do estudo e sete duas vezes. A faixa etária dos entrevistados variou de 18 a 24 anos. O objetivo das entrevistas foi identificar as atitudes dos alunos em relação ao apoio fornecido pelo programa SHEP, abordando o significado das experiências pessoais dos alunos, a motivação para

ingressar no programa e continuar os estudos, as experiências em um ambiente pós-secundário e planos futuros de carreira.

Nos resultados, foram apresentadas as experiências no ensino pós-secundário em duas grandes temáticas: experiências acadêmicas e experiência pessoal. Demonstrando que os alunos tinham opiniões positivas quanto ao programa, valorizando os apoios recebidos e admitindo um impacto positivo nas habilidades sociais por meio do programa, tendo uma maior independência. Os autores sugerem novas pesquisas que sejam benéficas para o aprendizado de habilidades cruciais para o sucesso no processo de transição para a vida adulta.

A segunda pesquisa que reflete a inserção do aluno com DI no ensino superior foi desenvolvida por Lopes (2016) que buscou analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário por meio de uma pesquisa experimental utilizando os seguintes instrumentos: Escala de Intensidade de Apoio; protocolo de diário de campo; protocolo de registro de desempenho de atividades, este destinado para o delineamento AB e critério móvel com linha de base e intervenção, além do questionário de validade social. Participaram da pesquisa quatro estudantes com DI, na faixa etária de 18 a 26 anos, sendo dois do gênero masculino e dois do feminino; nove professores de disciplinas específicas e 22 professores de disciplinas regulares do Centro Universitário; e 32 tutores, estudantes do Ensino Superior.

A pesquisa apresenta resultados satisfatórios no desempenho dos participantes e aumento gradual nos níveis de independência dos alunos com DI, bem como a interação entre os participantes. Lopes (2016) sugere pesquisas que analisem a participação da família em programas de TVA em ambiente universitário, a viabilidade do programa no que tange ao custo e sustentabilidade em longo prazo, sugerindo também programas de capacitação tanto para professores como para tutores visando à promoção e inserção no ambiente universitário dos alunos com DI.

Buscando propiciar e auxiliar o jovem com DI no processo de TVA, Trentin e Raitz (2018), em uma abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestrutura, analisaram as contribuições da formação profissional ofertadas pela escola especial para a inclusão do jovem com DI no mercado de trabalho. Participaram do estudo quatro profissionais que atuam diretamente nas oficinas de formação para o trabalho em uma Escola Especial no estado de Santa Catarina.

Nos resultados as autoras relataram a formação dos jovens com DI na Escola especial mediante oficinas profissionalizantes de atividades manuais, artesanais e práticas comportamentais, que buscam desenvolver habilidades para o mercado de trabalho, representando um espaço de acolhimento e de respeito, e, não uma possibilidade de integração efetiva de qualificação ao mercado de trabalho, não atendendo as necessidades e expectativas do mercado de trabalho.

Assim, as autoras consideram importante o trabalho colaborativo com as famílias, orientando principalmente no que se refere as mudanças no Benefício de Prestação Continuada (BPC); trabalhar junto ao jovem com DI a autogestão; a utilização de metodologias de ensino adequadas para o desenvolvimento das habilidades do jovem com DI, sendo esses os indicativos de uma nova proposta para ressignificar a Escola Especial. Sugerindo novos estudos no que tange a formação profissional de jovens com DI, na relação estabelecida entre educação e trabalho, bem como pesquisas que abordem práticas desenvolvidas na formação profissional dos jovens que desejam ingressar no mercado de trabalho e na inserção numa sociedade inclusiva.

Vislumbrando as práticas laborais o estudo de Povenmire-Kirk e colaboradores (2018), investigou-se as percepções das partes interessadas da colaboração interagências resultante da Comunicação de Relações Interagências e Vínculos Colaborativos para Estudantes Excepcionais (CIRCLES), embasado em metodologias qualitativas e quantitativas, explorando as experiências de colaboração interagências das partes interessadas com o CIRCLES.

Participaram do estudo seis distritos com quatro grupos focais que variaram de 3 a 18 participantes, totalizando 175 participantes (pessoal da agência, professores, pais e alunos) que compõem as equipes de nível comunitário, escolar e equipe do programa de educação individual, sendo esses os três níveis de coligação interinstitucionais que envolvem a prestação de serviços CIRCLES. Participaram também do estudo por meio de pesquisa online alunos e pais que participaram de CIRCLES e membros de agências que participaram das reuniões de nível escolar e comunitário, sendo 143 alunos, 72 pais e 52 membros interagências. Os instrumentos utilizados nos grupos focais foram pesquisas abertas projetadas para maximizar a conversa entre os membros.

Nos resultados os autores apresentam a colaboração interinstituições e os altos índices de satisfação dos alunos, pais, professores e funcionários das agências.

Destacando o CIRCLES como as melhores práticas no planejamento de transição e sugerindo novas pesquisas para coletar dados demográficos das partes interessadas para garantir representatividade, bem como pesquisas para investigar maneiras de traçar fundos de financiamento de serviços de transição; acerca da satisfação do consumidor e níveis de colaboração, e, no ensino médio na área de colaboração de transição e interagências (POVENMIRE-KIRK et al., 2018).

Desenvolver e avaliar o “*The KIT: Keeping It Together*™ para a Juventude” foi o objetivo do estudo desenvolvido por Freeman e colaboradores (2014). O *Youth KIT* é uma ferramenta de informação para jovens com deficiência durante a transição para a vida adulta fornecendo informações do indivíduo, possibilitando ao jovem com deficiência a autoconsciência (FREEMAN et al., 2015). Participaram do estudo 36 jovens entre 12 e 25 anos com deficiência física e do desenvolvimento, e, 25 mentores. A coleta e análise de dados foram guiadas por métodos qualitativos de natureza experimental e exploratória em uma abordagem fenomenológica, por meio de grupos focais e entrevistas individuais. Os resultados foram apresentados em dois grandes temas: autodescoberta para os jovens e a importância do ajuste entre jovens e mentores, um trabalho em parceria para completar o *Youth KIT*. Demonstrando que o *Youth Kit* é uma ferramenta útil para uma variedade de jovens em diferentes contextos, possibilitando o entendimento dos objetivos e sonhos dos jovens. Os autores destacam a necessidade de novos estudos a fim de investigar o tipo de informações e o tipo de orientação mais útil ao jovem com deficiência a fim de contribuir para a autodeterminação e autonomia durante a TVA (FERMANN et al., 2015).

Córtés e Olivencia (2017), propuseram descrever e analisar o papel dos profissionais na área da educação como um dos principais agentes que contribuem para a inclusão sócio-laboral dos jovens com diversidade funcional intelectual foi o objetivo da pesquisa desenvolvida por Cortés e Olivencia (2017, p.64).

A natureza da pesquisa é quantitativa e qualitativa, participando do estudo 38 profissionais dentre: professores do ensino médio, professores conselheiros, profissionais de apoio e especialistas (psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, fonoaudiólogos, educadores especiais e licenciados em outras especialidades), por meio de entrevistas individuais e semiestruturadas.

Os resultados demonstram que a intervenção dos profissionais da educação é essencial para a formação dos jovens com diversidade funcional intelectual para

futura inclusão socio-laboral bem-sucedida, ressaltando a importância da comunicação e coordenação entre profissionais em prol do processo de transição para a vida adulta, e a necessidade de treinamento de alguns profissionais visando o atendimento as diversidades dos alunos e o fortalecimento de metodologias inovadoras de aprendizado. Destacando a importância do trabalho colaborativo e o envolvimento das famílias durante a formação acadêmica e profissional, além de garantir o bem estar emocional dos profissionais da área educacional e a disposição de recursos e materiais necessários para a realização da prática educativa.

Os autores sugerem novas pesquisas que aprofundem o estudo acerca dos currículos profissionais utilizados no processo educacional e de formação de jovens com diversidade funcional intelectual; na formação de profissionais para o atendimento a diversidade dos alunos direcionando ao mercado de trabalho; e, pesquisas que avaliem as dimensões emocionais dos profissionais da educação.

Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014) analisaram o domínio da Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF), referente a aprendizagem e aplicação dos conhecimentos de um grupo de jovens com deficiência intelectual que participaram de um programa de transição para a vida adulta na Universidade de Rosário, localizada em Bogotá, Colômbia. Participaram do estudo 20 jovens com DI na faixa etária de 16 a 22 anos, sendo realizada uma avaliação pré-teste, vinculação dos jovens ao programa para a transição para a vida adulta por um ano e avaliação pós-teste, para tanto foi utilizada a CIF articulada com o teste pré-vocacional de Karen Jacobs. Para o programa de TVA foi utilizado a escala de intensidade de apoio, o plano centrado na pessoa, a escala de qualidade de vida familiar, o modelo abrangente de avaliação ocupacional e entrevistas semiestruturadas.

As autoras destacam que o programa de transição para a vida adulta forneceram ferramentas para os jovens com DI desenvolverem habilidades de aprendizagem as quais são aplicadas no contexto em que estão inseridos, explorando novas oportunidades de crescimento pessoal, favorecendo a interação com os pares e a abordagem inclusiva (MONSALVE-ROBAYO, ARIAS-ENCISO E BETANCOUR-ALZATE, 2014). Assim como a importância de se ter uma avaliação inicial, a fim de propor e traçar as metas e objetivos condizentes ao jovem com DI, compreendendo que a CIF não é um instrumento de avaliação, mas uma ferramenta que permite a compreensão dos níveis de funcionamento no pré e pós participação do programa de



TVA. Sugerindo assim, novos estudos buscando a compreensão acerca das classificações utilizadas na interpretação de conceitos como dificuldade leve e moderada.

Fernandes e Lima-Rodrigues (2016) buscaram determinar os fatores de inclusão e exclusão de jovens com DI no mercado de trabalho, segundo a opinião dos órgãos de gestão, técnicos de formação, empregadores, dos formandos e ex-formandos da Cerci Moita/Barreiro (CERCIMB), Portugal, por meio de 36 questionários tipo misto a cinco grupos de sujeitos ligados a Cercimb, sendo dois de órgão de gestão da instituição de ensino; oito técnicos; cinco formandos; cinco ex-formandos e 16 representantes das empresas. Os resultados destacaram os planos de formação individual, o perfil de competências; inclusão e exclusão profissional e por fim o posicionamento face ao mercado laboral.

As autoras salientam que o desenvolvimento das habilidades do comportamento adaptativo, competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais, tem de responder positivamente as competências necessárias para a inclusão dos indivíduos com DI no mercado laboral e a falta de informação e de preparo dificulta a relação entre empregadores e os outros trabalhadores com o indivíduo trabalhador/formando com DI, dificultando assim a inclusão destes no mercado laboral.

Destacam também, que as escolas do ensino regular, apresentam maior flexibilidade no delineamento do percurso formativo, por meio da elaboração de currículos mais funcionais e mais condicentes com as características do aluno; a valorização da formação em contexto real de trabalho e em articulação com as empresas locais, assim como a utilização de recursos materiais necessários a aprendizagem, diferenciando da ensino especial que nos espaços de formação de pessoas com deficiência priva-as de incluí-las em grupos de trabalho constituído também por formandos sem deficiência. Por fim, as autoras consideram pertinente novas pesquisas que analisem questões relacionadas ao papel dos sindicatos como interlocutores de mediação da relação laboral entre empregadores e pessoas com deficiência, assim como o impacto das políticas sociais na empregabilidade das pessoas com DI (FERNANDES E LIMA-RODRIGUES, 2016)

Em contrapartida, Gouthier-Boudreault; Couture e Gallagher (2017), propuseram soluções realistas para atender às necessidades de jovens adultos com deficiência intelectual profunda e suas famílias durante e após a transição para a vida



adulta, por meio de entrevista semiestruturadas com 14 pais de jovens com idade entre 18 e 26 anos e diagnóstico de DI profunda. Os autores destacam que tanto os indivíduos com DI e seus familiares possuem necessidades materiais, informativas, cognitivas e emocionais bem como obstáculos, principalmente organizacionais, tornam a TVA árdua. Mas quando as necessidades específicas dos indivíduos são reconhecidas, torna-se possível o desenvolvimento e a implementação de habilidades condizentes com a realidade dos indivíduos (GOUTHIER-BOUDREAULT; COUTURE & GALLAGHER, 2017). Principalmente com indivíduos com DI profunda uma vez que muitos dos estudos desenvolvidos são com indivíduos com diagnóstico de deficiência intelectual leve e moderado. Deste modo, na pesquisa, os referidos autores destacam as soluções propostas pelos pais para os obstáculos existentes como apresentado no QUADRO 3.

QUADRO 3 - SOLUÇÕES PROPOSTAS

NECESSIDADES NÃO CUMPRIDAS	OBSTÁCULOS À TRANSIÇÃO	SOLUÇÕES PROPOSTAS
Necessidades de apoio, suporte de informação.	Plano de transição tardio e não informativo	Implementar um plano de transição, que comece mais de 3 anos antes da conclusão escolar; reúna os profissionais que trabalham com o jovem adulto
	Falta de compartilhamento de conhecimento entre partes interessadas sobre transição.	Criar um documento de planejamento de transição, incluindo: todos os passos necessários; calendário de datas importantes; detalhe do contato; horário para orientar os pais;  Propor conferências temáticas sobre questões de transição e organizar um dia anual de apresentações e visitas a diferentes recursos disponíveis após o término da escola.
	Trabalhadores de cuidados em centros de atividades diárias não sabem o suficiente sobre o jovem adulto	Organizar visitas a centros de atividades diárias: profissionais de reabilitação; professores; pais; jovem adulto.  Integrar o jovem adulto gradualmente e com antecedência, diariamente nos centros de atividades
	Os pais agem como navegadores para o filho, o que é exaustivo.	Crie uma organização especializada em transições para ajudar pais através dos diferentes passos.
Necessidade de apoio, suporte de material.	Falta de centros de atividades diárias que permitem o	Aumentar o número de vagas disponíveis nas atividades diárias Centros; ajustar o cronograma de atendimento dos centros de atividades diárias

NECESSIDADES NÃO CUMPRIDAS	OBSTÁCULOS À TRANSIÇÃO	SOLUÇÕES PROPOSTAS
	comparecimento em tempo integral.	aquele de trabalhadores em tempo integral; fornecer assistência infantil; Abrir uma escola pública especializada para jovens com mais de 21 anos.
Necessidade de apoio, suporte cognitivo	Abordagem de intervenção não adequada as necessidades de jovens adultos com DI profunda	Oferecer treinamento em intervenções profundas de deficiência intelectual para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipe de centros de atividades diárias</li> <li>• Transporte adaptado</li> <li>• Médicos e profissionais de saúde</li> </ul> Incluir um atendente especializado em deficiência intelectual no transporte adaptado Adaptar o espaço físico dos hospitais.
Necessidade de apoio suporte emocional	Falta de serviços de apoio psicológico para pais	Criar um grupo de discussão dos pais, supervisionado por um profissional.

Fonte: GOUTHIER-BOUDREAULT; COUTURE & GALLAGHER (2017)

Neste estudo os autores consideram que a implementação de um programa de integração adaptado à realidade das famílias; inclusão; apoio emocional aos grupos de pais e criação de atividades diárias em centros de atividades adaptados às características dos jovens com deficiência intelectual profunda pode ser uma maneira possível de alcançar uma satisfatória transição (GOUTHIER-BOUDREAULT; COUTURE & GALLAGHER, 2017). Algumas soluções segundo os autores, já foram propostas na literatura estrangeira e sugerem a implementação de novas ideias considerando as limitações e os pontos fortes das intervenções existentes.

A importância do atendimento familiar, das colaborações, prestações de serviço, políticas e desenvolvimentos estratégicos no processo de TVA foram temáticas discutidas no estudo de Crotty (2016) destacando o cenário irlandês e como a colaboração entre todas as partes interessadas é essencial para uma transição eficaz para o jovem com DI.

O autor destaca que o jovem com DI que aspira uma TVA precisará de acesso a uma variedade de serviços, incluindo apoio a independência, desenvolvimento pessoal, educacional e transição colaborativa enfatizando a importância do engajamento e contribuição do jovem com DI, seus cuidadores, familiares, de uma rede de apoio, das estruturas sociais e comunitárias e os provedores de serviço

(CROTTY, 2016, p. 36). Por meio da análise no contexto irlandês, o autor salienta a importância da colaboração entre as entidades para a transição efetiva dos jovens com DI no mundo adulto a fim de projetar, implementar e avaliar as estratégias apropriadas tendo como foco uma abordagem multifacetada e centrada na pessoa (CROTTY, 2016, p. 37).

Por meio das pesquisas aqui elencadas, pode-se verificar a escassez de estudos na realidade brasileira e necessidade de se pesquisar acerca da temática de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual possibilitando a esses uma melhor qualidade de vida, promoção e inserção nos diferentes contextos de modo mais independente.

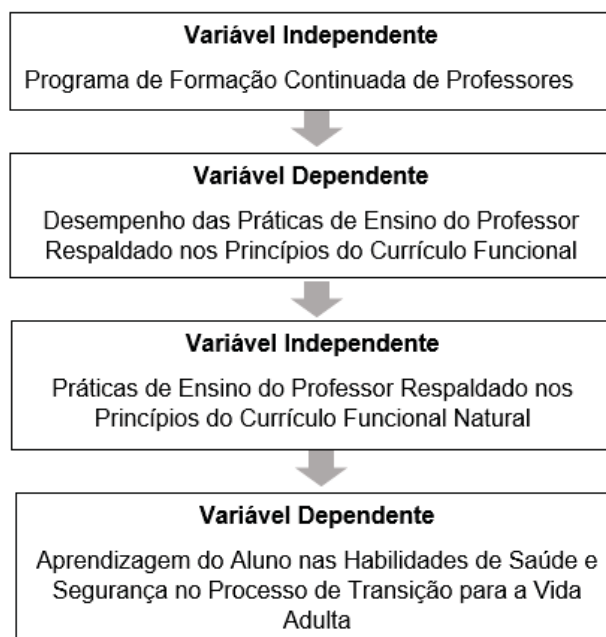
## 5 METODOLOGIA

O princípio metodológico do presente estudo foi à abordagem quase experimental (COZBY, 2003), avaliando o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores sobre a temática de saúde e segurança com enfoque no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual, estudantes da unidade ocupacional de culinária de uma Escola Especial no estado do Paraná. Utilizando-se do delineamento de linha base múltipla entre sujeitos e do delineamento de pré e pós-teste (GAST, 2010). Busca-se descrever o desenvolvimento do programa de intervenção, por meio da mudança de comportamento observada sob múltiplas circunstâncias, a fim de minimizar a possibilidade de outros eventos influenciarem o comportamento (COZBY, 2003, p.248), por meio do estudo da relação entre duas variáveis, a saber: variável independente e variável dependente.

Deste modo, em um experimento a variável manipulada refere-se a variável independente, a que ocorre por meio da criação de situações na qual expõe os participantes a um novo cenário, não permitindo o controle sobre a sua ocorrência (COZBY, 2003). A resposta do participante a essa nova situação que foi exposto é medida pelo pesquisador supondo que tal comportamento se modifica ou depende da inserção ou apresentação da variável independente (COZBY, 2003, p. 95).

Assim, pode-se verificar que o programa é uma variável independente que é manipulada. A mudança de atuação das professoras pode ser descrita também como a variável independente uma vez que possibilitará a aprendizagem e independência dos alunos como pode-se verificar na FIGURA 4.

FIGURA 4 – VARIÁVEIS



FONTE: A Autora (2019)

A variável dependente refere-se ao comportamento medido que foi produzido pela variável independente, neste caso, a aprendizagem dos participantes por meio do programa e a independência dos alunos na execução das atividades propostas. Assim, verifica-se a mudança na prática de ensino do professor que proporciona aprendizado aos alunos, sendo as práticas de ensino do professor a variável dependente em relação ao programa e independente em relação ao aluno.

A aprendizagem de habilidades funcionais favorece o desenvolvimento dos jovens com DI, contribuindo para a independência destes na aquisição de habilidades básicas e acadêmicas que auxiliam no desenvolvimento e na TVA. Visto que a aprendizagem é um processo partilhado e atrelado as condições concretas de vida do indivíduo, produto de formação e experiência, por meio da qual é alcançado ou alterado os valores, comportamentos e conhecimentos (VELÁSQUEZ, 2001).

## 5.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto deste estudo foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde (CEP/SD) junto a Universidade de Federal do Paraná sob parecer nº 3264881 (ANEXO 1). A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) autorizou a pesquisa e indicou a

instituição na qual o estudo foi desenvolvido. Cabe salientar que os dados coletados por meio da Escala SIS-A são destinados ao banco de dados do projeto “Adaptação e validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual” (ALMEIDA, 2013), vinculado a UFSCar o qual foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos junto a Universidade Federal de São Carlos, sendo aprovado com o parecer nº 462.550 de 10 de dezembro de 2013.

A Escola ao concordar em participar da pesquisa assinou a declaração de aceite (ANEXO 2), e, após a apresentação do projeto aos profissionais e familiares, foi feito o convite aos pais e responsáveis legais, que não estavam presentes, sendo encaminhada uma carta convite (APÊNDICE 1).

Todos que se propuseram em participar da pesquisa assinaram os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido tanto do presente estudo quanto do projeto de validação da SIS, assim constituído: Termo de assentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 2); Termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis legais pelos alunos participantes (APÊNDICE 3); Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores (APÊNDICE 4); Carta de consentimento livre e esclarecido ao respondente (ANEXO 3); Carta de consentimento livre e esclarecido aos pais e responsáveis legais (ANEXO 4) e Termo de assentimento (ANEXO 5), seguindo todas as orientações éticas da Resolução 40/12 CEPE/UFPR para execução dessa pesquisa.

Cabe salientar que, somente após a assinatura dos termos de consentimento e assentimento e autorização dos pais e/ou responsáveis legais para a participação do jovem com DI no referido estudo, iniciaram-se os procedimentos de desenvolvimento da pesquisa.

## 5.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola de Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Especial da rede estadual do Paraná, localizada em um Município de grande porte, organizada em etapas e programas em período integral.

A Escola está situada em um terreno de 30.000 m<sup>2</sup> sendo 2.000 m<sup>2</sup> de área construída, composta por 18 salas de aula, duas salas de artes, biblioteca, laboratório de informática, cozinha experimental, salão de beleza, salão para atividades físicas,

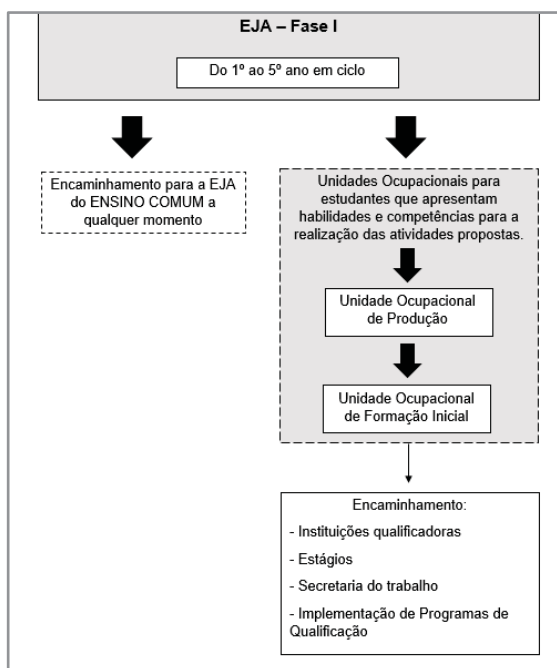
parque recreativo, dois refeitórios para alunos, secretaria, sala da direção e coordenação pedagógica, sala dos professores, almoxarifado, depósito de alimentos, cozinha, quatro banheiros (dois femininos e dois masculinos), quadra poli esportiva, quadra de areia e um pátio coberto, como descrito no projeto político pedagógico da escola (PPP, 2018).

Em relação ao processo de ensino aprendizagem a Escola está estruturada em duas etapas: Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º ciclo) e Educação de Jovens e Adultos – Fase I.

Para os alunos do ensino fundamental na modalidade de educação especial está organizado em um ciclo contínuo com duração de dez anos, (1º ciclo quatro anos letivos e 2º ciclo seis anos letivos) contemplando as seguintes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, ensino religioso, artes e educação física. O encaminhamento para o ensino comum pode ocorrer a qualquer momento com Atendimento Educacional Especializado (AEE). No contra turno tem-se a oferta de atividades diversificadas como: saúde e qualidade de vida, literatura, cidadania, expressão e movimento, jogos esportivos e jogos brinquedos e brincadeiras (PPP, 2018).

No que tange a organização pedagógica da educação de jovens e adultos, a mesma está compreendida pela escolarização Fase I – Educação de Jovens e Adultos (EJA) para todos os estudantes a partir dos 15 anos de idade (PARANÁ, 2018), compreendida do 1º ao 5º ciclo e a oferta das unidades ocupacionais para os estudantes que apresentam habilidades e competências para a realização das atividades propostas (PARANÁ, 2018), compreendidas em unidade ocupacional de produção e unidade ocupacional de formação inicial em conformidade com o Parecer CEE/BICAMERAL N.º 128/18 como verifica-se na FIGURA 5.

FIGURA 5 – ESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



FONTE: Parecer CEE/BICAMERAL Nº 128/18 (PARANÁ, 2018).

Nas Unidades Ocupacionais de produção são ofertadas atividades formativas e de organização das diferentes formas de aprimoramento ocupacional, já nas Unidades Ocupacionais de formação inicial são disponibilizados conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, por meio de atividades de ocupação, visando incluí-los socialmente, ao longo do trabalho desenvolvido, tanto na escola como no mundo do trabalho.

A Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial onde a pesquisa ocorreu, é ofertado nas Unidades Ocupacionais de Produção as seguintes atividades: culinária, artesanato, informática, salão de beleza, consciência corporal, treino esportivo, jogos matemáticos, jardinagem, horta e atividades de vida diária.

### 5.2.1 Unidade ocupacional de produção

O presente estudo foi realizado com duas turmas de Unidade Ocupacional de produção (Culinária) de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola em conformidade com o Parecer CEE/BICAMERAL N.º 128/18, que foram nomeadas para essa pesquisa com a seguinte nomenclatura: Culinária I e Culinária II

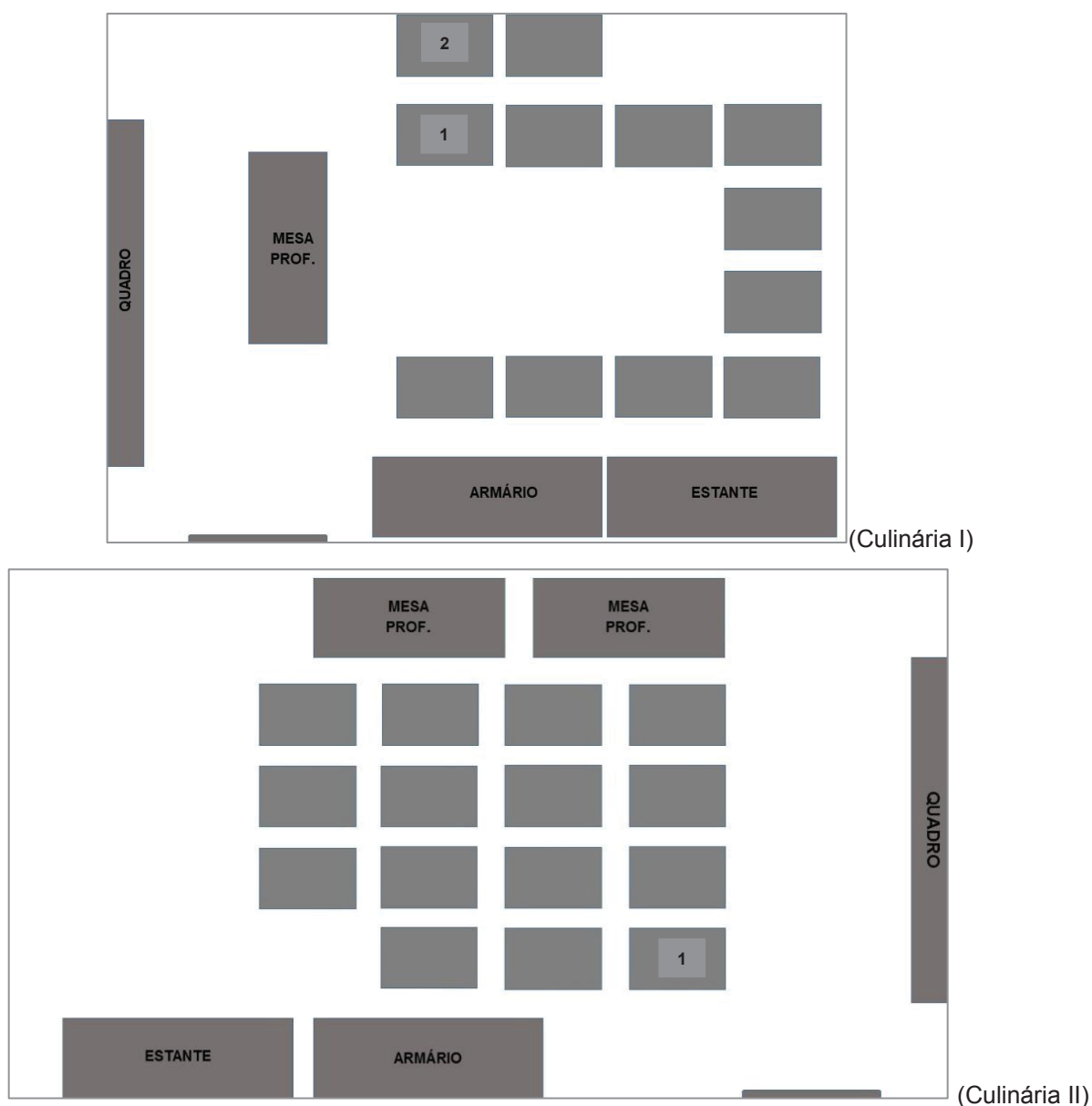


respectivamente. Cabe salientar que essa nomenclatura não está atrelada a níveis de aprendizagem uma vez que ambas as turmas apresentam a mesma equivalência.

A unidade ocupacional de produção possibilita aos jovens, adultos e idosos a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais por meio de atividades profissionalizantes buscando incluí-los socialmente no mercado de trabalho. Deste modo, a Culinária tem por objetivo elevar a autoestima do aluno e incentivá-lo no que tange a autonomia e na prática de alguns afazeres domésticos, bem como hábitos de higiene e condutas adequadas na iniciação profissional (PPP, 2018) podendo ser encaminhados futuramente para outros centros de formação para aperfeiçoamento.

No que tange a organização das salas de aula a da Culinária I é composta por um armário, 12 conjuntos de mesas e cadeiras possuindo pouco espaço entre elas, uma estante para guarda de material e a mesa da professora, a iluminação é boa devido a duas basculantes com vista para o pátio coberto. A sala de aula da Culinária II possui um armário e uma estante, 15 conjuntos de mesas e cadeiras, duas mesas de professor, como apresentado na FIGURA 6.

FIGURA 6 – CONFIGURAÇÃO DAS SALAS DE AULAS

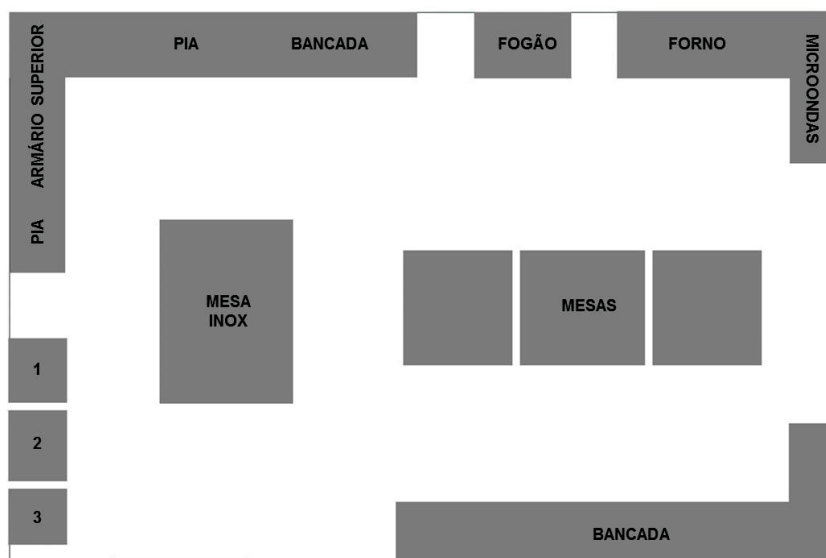


Legenda: 1-Conjunto classe de aluno; 2-Classes extras.

Fonte: Dados da pesquisa

A cozinha é utilizada pela Culinária I nas quartas-feiras e pela Culinária II nas quintas-feiras, este espaço é composto por duas pias, um armário aéreo, duas bancadas amplas e fixas, duas geladeiras, um fogão industrial, um forno industrial, uma bancada auxiliar, uma mesa de inox, três mesas de apoio e 17 cadeiras, cabe destacar que uma das geladeiras não funciona e é utilizada para guardar mantimentos, conforme FIGURA 7.

FIGURA 7 – CONFIGURAÇÃO DA COZINHA INDUSTRIAL



Legenda: 1-Prateleira com utensílios domésticos; 2-Geladeira e 3-Geladeira/armário.

Fonte: Dados da pesquisa

Além de conter utensílios domésticos como micro-ondas, cafeteira, liquidificador, batedeira, churrasqueira elétrica, panelas, frigideiras, copos, pratos, talheres, canecas, escorredor de louças, ralador, facas para cortes, tábua de corte, chaleira, tacho, bacias, jarras, potes plásticos e caneco de inox.

### 5.3 PARTICIPANTES

Foram convidados para essa pesquisa os alunos e professoras das duas turmas de Culinária. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes dessas duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante as atividades abordadas na unidade ocupacional de produção, culinária e seus respectivos professores.

A primeira unidade ocupacional de produção (culinária I) é composta por 11 alunos, sendo autorizados a participar da pesquisa oito (A1 ao A8) e a segunda (culinária II) constituída por 12 alunos, dos quais sete (A9 ao A15) foram autorizados a participar deste estudo. Cabe salientar que foi encaminhado aos responsáveis legais uma carta convite explicando e convidando para participar do presente estudo tendo autorização de 15 alunos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa uma aluna (A15) mudou de cidade, não frequentando mais as aulas e dois alunos (A3 e A14) foram encaminhados para

o mercado de trabalho, ambos do sexo masculino com 21 anos de idade e diagnóstico de anomalia cromossômica não especificada (Q 99). Assim, na TABELA 2 são apresentados os dados referentes aos 12 alunos participantes da pesquisa.

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

NOME	TURMA	IDADE	GÊNERO	CID	TEMPO NA INSTITUIÇÃO	FREQUENTOU ESCOLA REGULAR	EMPREGO
A1	Culinária I	24 anos	Feminino	F 71.9 G 93.4	7 anos	Não	Não
A2	Culinária I	38 anos	Feminino	F 79.9 F 71.0	6 anos	Não	Não
A4	Culinária I	27 anos	Feminino	F 79.0	7 anos	Não	Não
A5	Culinária I	19 anos	Masculino	Q 90.0	1 ano	Não	Não
A6	Culinária I	29 anos	Feminino	F 71.0 G 40.0	7 anos	Não	Não
A7	Culinária I	20 anos	Masculino	F 71.0	3 anos	Não	Não
A8	Culinária I	19 anos	Masculino	F 79.0	6 anos	Não	Não
A9	Culinária II	19 anos	Feminino	Q 90.0	6 anos	Não	Não
A10	Culinária II	19 anos	Masculino	F 71.0	6 anos	Não	Não
A11	Culinária II	16 anos	Masculino	F 70.8 F 70.0 F 98.9	5 anos	Não	Não
A12	Culinária II	17 anos	Masculino	F 79.0 G 80.2 F 71.0 G 40.3	1 ano	Não	Não
A13	Culinária II	22 anos	Feminino	Q 90.0	7 anos	Não	Não

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

No que tange ao gênero (feminino e masculino) observa-se o mesmo quantitativo, seis do gênero feminino e seis do gênero masculino. A faixa etária varia de 16 a 38 anos, havendo uma maior concentração na faixa etária dos 16 aos 30 anos, podendo classificar, embasados nos períodos do desenvolvimento humano apresentados por Papalia e Feldman (2013), que seis alunos estão no período da adolescência (11 a aproximadamente 20 anos) e sete no início da vida adulta (20 aos 40 anos), e como salientado pela AAIDD (2018), a partir dos 16 anos os alunos que encontram-se na educação especial deve receber serviços da escola para auxiliá-los na TVA.

No que tange ao tempo que os alunos estão nesta instituição variam de 1 a 7 anos, os participantes relatam que não frequentaram o ensino regular estando ao

longo do processo educacional em instituições de Educação Especial e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Quanto ao diagnóstico, segundo as informações que constam na pasta individual dos alunos na escola, todos os participantes possuem um Código Internacional de Doença (CID), requisito este primordial para a matrícula em Escola na Modalidade de Educação Especial, por meio de um julgamento clínico sem a utilização de instrumentos de avaliação do nível intelectual e de comportamento adaptativo, sendo cinco dos participantes com diagnóstico de deficiência intelectual (F71; F71.9; F79; F79.9), três com síndrome de Down (Q 90) e quatro com deficiência intelectual e alguma especificidade, a saber: transtornos comportamentais e emocionais não especificados com início habitualmente na infância ou adolescência (F 98.9); epilepsia (G 40.0 e 40.3); encefalopatia não especificada (G 93.4) e paralisia cerebral hemiplégica espástica (G 80.2). Todos os participantes residem com familiar na parte urbana de uma cidade de grande porte do Estado do Paraná.

Quando questionados de quem provem o apoio, os participantes salientaram ser um familiar.

Com relação as duas professoras que participaram do programa, ambas possuem especialização em educação especial e estão trabalhando a menos de cinco anos nesta instituição, sendo P1 oriunda de uma instituição que atendia indivíduos surdos e P2 na Associação de Pais dos Excepcionais e uma escola especial, na TABELA 3 pode-se verificar outras informações referente aos profissionais.

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS

<b>Professora</b>	<b>Turma</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo na escola</b>	<b>Tempo na Educação Especial</b>
P1	Culinária I	60 anos	Nutrição	Educação Especial	1 ano	23 anos
P2	Culinária II	50 anos	Pedagogia	Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Tecnologias Assistivas	4 anos	31 anos

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

Deste modo, a fim de apresentar e analisar a implementação do programa proposto, por meio do delineamento de base múltipla entre sujeitos foi organizada

duas díades por turma. Cabe salientar que a escolha dos alunos foi por meio de sorteio randomizado sendo esses quatro alunos o amostral de participantes assim elencados na TABELA 4.

TABELA 4 – DÍADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DÍADE	PROFESSORA	ALUNO
D1	P1	A1
D2	P1	A5
D3	P2	A9
D4	P2	A10

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

A aluna A1 possui duas irmãs mais novas, reside com a mãe e o padrasto, demonstrando muita afetividade pelos familiares. Uma vez na semana frequenta a equoterapia. Reconhece algumas letras do alfabeto e escreve o próprio nome e da irmã caçula. Apresenta uma fala excessiva e apego a objetos do vestuário, de decoração e papelaria, trazendo-os na mochila para a escola. Demonstra dificuldade em lidar com as emoções, frustrações, perdas e ansiedade.

O aluno A5 da turma de Culinária I, também é filho primogênito, reside com a mãe, a qual estava gestante, o padrasto e a irmã, a vó materna dá suporte a família. A5 visita o pai que constituiu uma nova família. O aluno reconhece o próprio nome, emparelha objetos, cria histórias fantasiando a realidade e confundindo, muito presente os devaneios na fala do aluno. Necessita de apoio para lidar com as emoções, frustrações e perdas.

No que tange aos dois alunos da turma de Culinária II, a aluna A9 reside com os pais e uma irmã mais nova, é pouco comunicativa, apresenta timidez nas relações, demonstra um comprometimento e organização com os materiais, reconhece e escreve o próprio nome e algumas palavras.

Já o aluno A10 reside com a mãe, possui três irmãos, sendo que uma irmã está privada da liberdade, encontra-se em uma casa de detenção, o pai constituiu nova família e o visita uma vez ao mês. A mãe é participativa nas atividades da escola e no desenvolvimento do aluno. A10 apresenta uma dificuldade na fala, não pronunciando alguns fonemas, escreve o próprio nome, é atento e tem facilidade em reproduzir o que é demonstrado.

Cabe salientar que a díade formada nesta pesquisa é o amostral para análise dos dados no delineamento de base múltipla entre sujeitos, uma vez que a formação foi feita com as professoras e todos os alunos, de ambas as turmas, foram contemplados pela intervenção podendo assim aferir o resultado de todos os alunos participantes da pesquisa no delineamento de pré e pós-teste.

#### 5.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Os materiais de papelaria utilizados no presente estudo foram: lápis, borracha, caneta, folha A4, papel kraft e sulfite, feltro, velcro, plástico para plastificação destinados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como equipamentos eletrônicos para a prática da pesquisa, como: computador, máquina fotográfica, gravador, impressora e plastificadora disponibilizados pelo LAPEEDH – Laboratório de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Humano da UFPR.

#### 5.5 INSTRUMENTOS

Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: a Escala de intensidade de apoio, o planejamento centrado na pessoa, o protocolo de registro de aprendizagem, protocolo de diário de campo e questionário da validade social, conforme detalhado a seguir:

- *Escala de Intensidade de Apoio (Supports Intensity Scale - SIS)*: É uma escala desenvolvida pela AAIDD, a qual centra-se na intensidade de apoio dos comportamentos adaptativos, mensurando assim, a intensidade de necessidade de apoio que uma pessoa com DI precisa para relacionar-se, viver e conviver de acordo com as demandas da sociedade atual (THOMPSON et al., 2004). É um instrumento de avaliação que auxilia no desenvolvimento de planejamentos educacionais individuais centrados nas áreas que necessitam de um enfoque maior. A versão Adulto (SIS-A), é aplicada com jovens a partir dos 16 anos sendo composta por três seções: Seção 1. Escala de Necessidade de Apoio; Seção 2. Escala Suplementar de Proteção e Defesa; e, Seção 3. Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental. A primeira seção é constituída por 49 atividades agrupadas em seis subescalas: Vida Diária (Parte A); Vida em Comunidade (Parte B); Aprendizagem ao

Longo da Vida (Parte C); Atividades de Emprego (Parte D); Atividades de Saúde e Segurança (Parte E); e, Atividades Sociais (Parte F). Na Seção 2 são apresentas oito questões referentes a atividades de proteção e defesa, e, a Seção 3 é composta por 29 questões divididas em duas subseções: Necessidades de Apoio Médico (Parte A) e Necessidades de Apoios Comportamentais (Parte B). Para mensurar o apoio nas duas primeiras seções da escala, utiliza-se como referência três medidas de necessidade de apoio: a frequência, o tempo diário e o tipo de apoio que são pontuadas utilizando-se uma escala de 0-4, descrita na FIGURA 8. Já na seção 3, utiliza-se uma escala Lickert de pontuação onde zero (0) o sujeito não necessita do apoio; um (1) necessita de algum apoio e dois (2) é necessário um apoio extensivo, desta forma quanto mais baixa a pontuação, menos apoios são necessários. Para pontuar e interpretar os resultados da SIS utiliza-se um formulário de pontuação onde são anotados os totais de escores brutos de cada subescala, os quais são somados nas três dimensões (tipo, frequência e tempo de apoio) para cada item em cada subescala, sendo gerados dois índices de necessidade de apoio, a saber: os escores padronizados das seis subescalas (primeira seção) e o índice de necessidade de apoio os quais é possível consultar no apêndice 6.2 e 6.3 do manual do usuário (THOMPSON et al., 2004).

FIGURA 8 – CHAVE DE PONTUAÇÃO SIS-A SEÇÃO 1 E 2

<b>Chave de Pontuação</b>		
<b>Tipo de apoio</b> Que tipo de apoio deve ser proporcionado para esta atividade?	<b>Frequência</b> Com que frequência é necessário apoio para esta atividade?	<b>Tempo diário de apoio</b> Em um dia típico em que é necessário apoio nesta atividade, quanto tempo de apoio deve ser proporcionado?
0=Nenhum	0=nenhum ou menos de uma vez por mês	0=Nenhum
1=Monitoramento	1=Pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana	1=Menos de 30 minutos
2=Pistas verbais ou gestuais	2=Pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia	2=Entre 30 minutos a 2 horas
3=Ajuda física parcial	3=Pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora	3=Entre 2 a 4 horas
4=Ajuda física total	4=A cada hora ou com mais frequência	4= 4 horas ou mais

FONTE: Manual do usuário (THOMPSON et al., 2004).

- Planejamento Centrado na Pessoa com a Escala de Intensidade de Apoio (*Person-Centered Planning With the Supports Intensity Scale – Adult Version*): este



instrumento busca apresentar os planos de apoio específico de cada sujeito a partir dos dados apresentados na SIS-A, formulado por uma equipe comprometida em desenvolver um plano abrangente de apoio individualizado, personalizado que aprimora significativamente a qualidade de vida do sujeito (AAIDD, 2017). Composto por 18 passos a serem estudados e preenchidos, a saber: Passo 1: Análise da SIS-A; Passo 2: Apoio às necessidades associadas a condições médicas e cuidados de saúde; Passo 3: Necessidades de Apoio Associadas ao Comportamento Desafiador; Passo 4: Plano de Apoio para Atividades em casa; Passo 5: Plano de Apoio para Atividades em Comunidade; Passo 6: Plano de Apoio para Aprendizagens ao longo da vida; Passo 7: Plano de Apoio para Atividades de Emprego; Passo 8: Plano de Apoio para Atividades de Saúde e Segurança; Passo 9: Plano de Apoio para Atividades sociais; Passo 10: Plano de Apoio para Autor-advocacia; Passo 11: Checklist para Necessidade de Apoio transversal aos domínios; Passo 12: Revisão de informações; Passo 13: Identificação de Apoios Essenciais; Passo 14: Objetivos, procedimentos e atividades prioritários. Parte 1; Passo 15: Objetivos, procedimentos e atividades prioritários. Parte 2; Passo 16: Alinhando prioridades e apoios; Passo 17: Tornando o Plano realidade; Passo 18: Acompanhamento (THOMPSON et al., 2017). Para essa pesquisa decorrente da realidade dos participantes e disponibilidade, adaptou-se o instrumento utilizando os 11 primeiros passos e o passo 17.

- Protocolo de Registro de Aprendizagem (APÊNDICE 5): Este instrumento está subdividido em três partes, a saber: Protocolo de Aprendizagem; Habilidades de Saúde e Segurança; e, Protocolo de comportamentos durante a execução das receitas. Para a construção deste instrumento utilizou-se como modelos principais, as pesquisas de Boueri (2010; 2014) e Zutião (2016). Cabe salientar que o protocolo foi construído de acordo com a realidade da instituição e a rotina das atividades Após seis observações realizadas durante as atividades desenvolvidas nas turmas de Culinária e dos participantes nos diferentes contextos escolar, foram levantadas todas as condutas que podem intervir nas práticas de ensino que possuem respaldo nos princípios norteadores do Currículo Funcional Natural (CFN), sendo confeccionado um protocolo de registro de aprendizagem para os participantes (professores e educando) conforme o QUADRO 4.

QUADRO 4 – PROTOCOLO DE APRENDIZAGEM

RA_CFN 01 Lavar as mãos	RP_CFN 01 Lavar as mãos
RA_CFN 02 Antissepsia das mãos	RP_CFN 02 Antissepsia das mãos
RA_CFN 03 Colocar touca	RP_CFN 03 Colocar touca
RA_CFN 04 Colocar o avental	RP_CFN 04 Colocar o avental
RA_CFN 05 Amarrar o avental	RP_CFN 05 Amarrar o avental
RA_CFN 06 Identificar os utensílios	RP_CFN 06 Apresentar a atividade
RA_CFN 07 Pegar o material	RP_CFN 07 Apontar para o material
RA_CFN 08 Manusear o material	RP_CFN 08 Organizar o ambiente de ensino
RA_CFN 09 Participar/envolver-se na atividade proposta	RP_CFN 09 Aguardar a realização do comportamento esperado
RA_CFN 10 Seguir as orientações e instruções para execução da atividade	RP_CFN 10 Fornecer apoio descritivo para a execução da atividade
RA_CFN 11 Observar a professora realizando/demonstrando a atividade	RP_CFN 11 Fornecer apoio físico para a execução da atividade
RA_CFN 12 Pedir ajudar	RP_CFN 12 Utilizar tom de voz adequado
RA_CFN 13 Realizar perguntas	RP_CFN 13 Fornecer reforçadores naturais durante a atividade
RA_N-CFN 01 Manusear materiais desnecessários	RP_N-CFN 01 Retirar do alcance do aluno o material necessário para a realização da atividade ou instrução
RA_N-CFN 02 Permanecer desatento	RP_N-CFN 02 Apressar o aluno para a realização do comportamento
RA_N-CFN 03 Não olhar para o professor	RP_N-CFN 03 Apresentar mais de uma instrução por vez
RA_N-CFN 04 Descontextualizar a atividade	RP_N-CFN 04 Não dar tempo para a execução do comportamento
RA_N-CFN 05 Impedir o auxílio	RP_N-CFN 05 Deixar o aluno sem realizar a atividade
RA_N-CFN 06 Birra	RP_N-CFN 06 Executar a atividade sem a apresentação prévia de uma instrução ou de algum nível de apoio.
RA_N-CFN 07 Conduta inapropriada	RP_N-CFN 07 Executar a atividade com a apresentação prévia de uma instrução não dando tempo ao aluno
	RP_N-CFN 08 Gritar com o aluno
	RP_N-CFN 09 Não fornecer reforço natural durante a atividade

Legenda: RA\_CFN: Resposta Aluno respaldo nos princípios do CFN; RP\_CFN: Resposta Professor respaldo nos princípios do CFN; RA\_N-CFN: Resposta Aluno não possui respaldo nos princípios do CFN; RP\_N-CFN: Resposta Professor não possui respaldo nos princípios do CFN.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa

O protocolo de aprendizagem objetivou-se a verificar as mudanças comportamentais no repertório dos participantes, por meio do número de ocorrências desses comportamentos, possibilitando assim, aferir as diferenças comportamentais que auxiliaram a análise dos efeitos das intervenções propostas, no APÊNDICE 6 encontra-se o dicionário de variáveis que descreve cada comportamento. A segunda parte do protocolo é composta por uma cadeia de respostas que contempla as

habilidades de saúde e segurança e outras habilidades elencadas na SIS-A estando em conformidade com as descrições apresentadas no manual a cada atividade abordada ampliando o repertório de atividades conforme observado no QUADRO 5.

QUADRO 5 – HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA

<b>Habilidades de Saúde e Segurança</b>	<b>Descrição Manual</b>	<b>Utilizados na Unidade de Produção</b>	<b>Habilidades contempladas em outras seções da SIS</b>	<b>Descrição Manual</b>
Tomar medicamento	Toma os níveis prescritos de medicamentos na hora certa?	Medicamento quando tomar? A utilização de chás medicinais	Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais (Parte F item 5)	Informa os outros acerca dos seus problemas pessoais ou dos seus desejos?
Evitar riscos para a sua saúde e segurança	Evita riscos diários para a saúde e segurança tais como atravessar a frente dos carros, envenenar-se acidentalmente, praticar sexo sem preservativo etc.?	Sabe ter cuidado ao manipular os utensílios como faca, tesoura, tomada, liquidificador, cortador, abridor etc.?	Utilizar aparelhos domésticos (Parte A item 8) Aprender e usar habilidades específicas de trabalho (Parte D item 2)	Utiliza aparelhos domésticos e eletrônicos comuns regularmente, tais como a televisão, micro-ondas, torradeira, máquina de café, etc.? Não se refere a aparelhos ou funções mais avançadas como programar o vídeo para gravar programas. Desenvolve habilidades específicas para o trabalho e aplica essas na tarefa?
Obter serviços de cuidados de saúde	Obtém ajuda quando fica doente, por exemplo, comunica-se com os profissionais da saúde, marca consultas no médico, compra um remédio com receita na farmácia etc.?	O que fazer quando se machuca ou ingerir algo não comestível ou em excesso na unidade de produção?	Interagir com supervisor e tutores (Parte D item 4) Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais (Parte F item 5)	Comunica aos supervisores e tutores temas relacionados com o trabalho e socializa-se informalmente com eles? Informa os outros acerca dos seus problemas pessoais ou dos seus desejos?
Deslocar-se sem apoio de outra pessoa	Move-se fisicamente no seu ambiente?	Move-se de uma sala para outra na instituição?	Acessar contextos educacionais e de formação (Parte C item 5)	Completa as tarefas envolvidas no acesso a oportunidades para educação de adultos (ex. inscreve-se em aulas; vai e volta da escola)?
Aprender a ter acesso aos serviços de emergência	Aprende acessos a serviços de emergência em situações de vida real (ex. marca o 190, pede a ajuda	Sabe o que fazer quando ele ou alguém se corta ou se machuca na unidade de produção?	Aprender e usar estratégias para a resolução de problemas (Parte C item 3)	Aplica estratégias de resolução de problemas a situações de vida real (ex. sabe o que fazer quando perde o ônibus garantindo a segurança pessoal e que chega ao seu destino)?

<b>Habilidades de Saúde e Segurança</b>	<b>Descrição Manual</b>	<b>Utilizados na Unidade de Produção</b>	<b>Habilidades contempladas em outras seções da SIS</b>	<b>Descrição Manual</b>
	adequada, dá informações como endereço ou descreve a situação de risco)?			
Manter uma dieta nutritiva e equilibrada	Mantem uma dieta nutritiva na quantidade adequada para evitar problemas médicos associados à má nutrição?	Sabe identificar o que é saudável e não comer compulsivamente? Identificar se o produto está dentro da validade	Preparar o alimento (Parte A item 3) Alimentar-se (Parte A item 4) Aprender competências funcionais (ler sinais, contar troco etc.) (Parte C item 6)	Preparar refeições, incluindo café da manhã, almoço, jantar e lanches? Ingerir alimentos pela boca, mastigando e engolindo? Usa aprendizagens acadêmicas funcionais em situações da vida real (ex. aprende a ver o tempo num relógio digital ou usa o relógio para organizar o seu dia, conta o dinheiro para a realização de uma compra)?
Manter a saúde e uma boa forma física	Exercita-se o suficiente para evitar problemas médicos associados com má saúde física ou obesidade?	Reconhece alimentos de baixa caloria, alimentos saudáveis, proteínas, carboidratos etc.?	Aprender competências funcionais (ler sinais, contar troco etc.) (Parte C item 6)	Usa aprendizagens acadêmicas funcionais em situações da vida real (ex. aprende a ver o tempo num relógio digital ou usa o relógio para organizar o seu dia, conta o dinheiro para a realização de uma compra)?
Manter o bem-estar emocional	Mantem um estilo de vida que evite problemas de saúde mental sérios tais como depressão, usando técnicas de relaxamento para gerir ansiedade, usa estratégias de coping para controlar a raiva e tem acesso aos serviços de terapias clínicas adequadas?	Mantem o bem-estar emocional quando não consegue realizar a atividade sugerida na unidade de produção? Propiciar estratégias de coping	Aprender habilidades de autodeterminação (Parte C item 8) Aprender habilidades de autogerenciamento (Parte C item 9)	Aplica habilidades de autodeterminação a situações da vida real (ex. identifica um objetivo pessoal e cria um plano para atingir esse objetivo)? Aplica estratégias de autogerenciamento em situações de vida real (ex. recompensa-se com um lanche depois de ter completado uma grande tarefa)?

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

Para mensurar os níveis de apoio fornecido aos alunos utiliza-se a seguinte legenda, a saber: NO – não observado; 1 Auxílio físico total; 2 Auxílio físico parcial; 3 Dica verbal e demonstrativa; 4 Dica verbal e 5 Execução independente. A mesma legenda é utilizada para verificar os apoios necessários na execução das receitas conforme observado no QUADRO 6, onde CA é os comportamentos em sala de aula, CC comportamentos na cozinha, ambos fixos em todos os protocolos variando apenas os intitulados CC1\_1, CC1\_2, etc. que variam conforme a receita a ser executada.

QUADRO 6 – PROTOCOLO DE COMPORTAMENTOS DURANTE A EXECUÇÃO DAS RECEITAS

Comportamentos	Níveis de apoio	Legenda dos Níveis de apoio:
CA 01 Leitura dos Ingredientes	0 1 2 3 4 5 NO	NO Não observado; 0 Não executa; 1 Auxílio físico total; 2 Auxílio físico Parcial; 3 Dica Verbal e Demonstrativa; 4 Dica Verbal; 5 Execução Independente.
CA 02 Elencar os utensílios a serem utilizados	0 1 2 3 4 5 NO	
CA 03 Escrita/Cópia da receita	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 01 Conferência dos ingredientes	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 02 Conferência dos utensílios	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 03 Higienização do local e dos materiais	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 04 Servir	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 05 Comer	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 06 Lavar a louça	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 07 Secar a louça	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 08 Guardar os utensílios	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 09 Varrer a cozinha	0 1 2 3 4 5 NO	
CC 10 Limpar as bancadas utilizadas	0 1 2 3 4 5 NO	
CC1_1	0 1 2 3 4 5 NO	
CC1_2	0 1 2 3 4 5 NO	
CC1_3	0 1 2 3 4 5 NO	
CC1_4	0 1 2 3 4 5 NO	
CC1_5	0 1 2 3 4 5 NO	

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

- Protocolo de diário de campo: Este instrumento tem por objetivo possibilitar uma análise qualitativa da rotina de atividades dos participantes, sendo utilizado um caderno de anotações onde foram registradas as informações sobre a sessão observada: data, turma, quantitativo de participantes, atividades desenvolvidas, local onde as atividades foram realizadas, materiais utilizados, descrição do comportamento dos participantes, orientações da professora, comentários, problemas ou dúvidas que surgiram durante a atividade.

- Questionário da Validade Social (APÊNDICE 7): foi adaptado de Zutião (2016) e Lopes (2016), aplicado ao final da implementação do programa buscando conhecer e avaliar o grau de satisfação e opinião das professoras e dos alunos das duas turmas de Culinária participantes da pesquisa, em relação a importância dos procedimentos realizados durante o programa de formação continuada com ênfase nas habilidades de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta de jovem com DI.

O questionário destinado as professoras, é composto por 11 perguntas que visam mensurar o grau de satisfação e a opinião em relação a importância dos procedimentos realizados durante a implementação do Programa de formação continuada com ênfase nas habilidades de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta de jovem com DI, e, para os alunos foi confeccionado e adaptado um questionário com cinco perguntas aferindo o grau de satisfação com exemplos de procedimentos realizados durante a implementação do Programa.

## 5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria de educação do estado do Paraná onde foi apresentada a pesquisa e delimitada a escola para a realização da intervenção. O contato com a escola foi via telefone para agendamento da visita inicial e apresentação da pesquisa. Nessa primeira visita foi possível conhecer as dependências da escola e esclarecer também algumas dúvidas, ficando agendadas as aplicações da escala de intensidade de apoio in loco durante o período de matrícula na escola, sendo aplicadas 41 Escalas de Intensidade de Apoio, ao longo de 12 dias distribuídos nos seguintes meses: quatro dias no mês de novembro de 2018; um dia em dezembro de 2018; cinco dias do mês de abril de 2019 e dois dias em maio de 2019.

No início do ano letivo de 2019 a pesquisadora participou da semana de formação dos professores na escola, foi apresentada a pesquisa e feito o convite aos interessados para participar da pesquisa, obtendo uma demanda de 10 professores, dos quais alguns eram do ensino fundamental não compreendendo a faixa etária de transição para a vida adulta. Deste modo foi selecionado dois professores da mesma unidade ocupacional de produção que demonstraram interesse.

Após a delimitação das turmas, Culinária I e II, foram realizadas observações para construção do protocolo de aprendizagem e confecção do dicionário de variáveis (APÊNDICES 5 e 6).

Para o início da intervenção foram realizadas cinco observações na turma de Culinária I, compondo estas a linha de base (LB) aferindo o repertório inicial dos participantes e estabilidade comportamental. Subsequente deu-se início a intervenção fazendo uso do programa de formação continuada no processo de transição para a vida adulta com a professora P1 por meio do material instrucional, o estudo teórico, prático e planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Também apresentou-se os resultados da SIS-A dos alunos da turma e a partir das informações contidas iniciou-se a elaboração do planejamento centrado na pessoa em parceria com a pedagoga e familiares.

A turma de Culinária II permaneceu em linha de base mediante observações quinzenais, o critério adotado para iniciar a intervenção na turma da Culinária II foi após os alunos A1 e A5, da primeira turma, atingirem 50% de independência em três seções consecutivas na execução das receitas por meio da metodologia do currículo funcional natural.

Cabe destacar que as intervenções ocorreram durante a hora atividade das professoras, uma vez na semana, por duas horas diárias, possibilitando o contato com o CFN a fim de desenvolver práticas a partir dos interesse dos estudantes e próximas a realidade dos mesmos, possibilitando que o jovem com DI tivesse maior independência nas atividades sociais, conceituais e práticas. Para tanto foi utilizado o protocolo de aprendizagem, que foi preenchido pela pesquisadora durante as fases experimentais (linha de base, intervenção e *Follow-up*), buscando aferir o aprendizado e independência dos alunos nas atividades desenvolvidas e nas habilidades de saúde e segurança e o protocolo de aprendizagem baseado no currículo funcional natural para aferir os comportamentos emitidos ao longo das fases experimentais.

No *Follow-up* não tem intervenção, busca-se aferir se após um determinado tempo o comportamento continua a ser observado.

Ao término das intervenções foi realizada a replicação da escala SIS-A avaliando o desenvolvimento dos alunos nos domínios do comportamento adaptativo. Deste modo, o objetivo de se fazer a avaliação dos alunos antes e depois do programa de intervenção é verificar se houve alterações nos níveis de apoio após o aluno ser



submetido as práticas de ensino respaldadas nos princípios do Currículo Funcional Natural.

### 5.7 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

O programa proposto neste estudo, de formação continuada de professores com ênfase nas habilidades de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta junto a jovens com DI, busca possibilitar aos professores participantes da pesquisa subsídios para a prática de ensino respaldada nos princípios do CFN, a fim de proporcionar aos seus alunos, jovens e adultos com DI, maior independência nas atividades, enfatizando as habilidades de Saúde e Segurança e auxiliando no processo de TVA.

Esse, está embasado na análise aplicada do comportamento e incluindo como parâmetro os programas desenvolvidos por LeBlanc (1992), Suplino (2005; 2009), Boueri (2010; 2014), Lopes (2016) e Zutião (2016) os quais foram utilizados para auxiliar na construção deste programa e das atividades embasadas no Currículo Funcional Natural, como: análise do ambiente e avaliação inicial dos participantes, elaboração do programa, adaptação de materiais, implementação por meio de sessões de ensino teórico e prático, manutenção dos comportamentos e análise dos resultados obtidos.

Para o programa de formação continuada no processo de transição para a vida adulta foi organizado um material instrucional composto (seções teóricas e práticas) por meio de textos, exemplos de recursos e atividades que contemplassem as temáticas abordadas no programa de forma clara e de fácil compreensão ao professor, estando estruturado conforme QUADRO 7.

QUADRO 7 – ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

Unidade	Sessão	Tema	Objetivo	Material	Atividade
Unidade 1: Compreendendo a Deficiência Intelectual	Teórico	Deficiência Intelectual	Conhecer a atual definição de deficiência intelectual e as formas de diagnóstico.	Apresentação em Power point e texto sobre a temática	Leitura do texto sobre o tema e realização de perguntas sobre o tema
		Escala de Intensidade de Apoio	Conhecer a Escala e as áreas adaptativas que compõem este instrumento,		



Unidade	Sessão	Tema	Objetivo	Material	Atividade
			compreendendo os apoios necessários para os jovens/adultos com DI realizarem atividades adaptativas.		
	Prático	Escala de Intensidade de Apoio	Conhecer a Escala e as áreas adaptativas que compõem este instrumento, compreendendo os apoios necessários para os jovens/adultos com DI realizarem atividades adaptativas.	Escala de intensidade de Apoio; Manual do Usuário	Aplicar a Escala com um aluno
Unidade 2: Como Avaliar	Teórico	Protocolo de aprendizagem	Identificar e compreender a construção e utilização de um protocolo de aprendizagem	Apresentação de exemplos de protocolos Texto sobre o assunto	Leitura do material e discussão do tema
	Prática		Construir um protocolo a fim aferir as habilidades aprendidas durante o programa, conforme atividade ensinada.		Construção do protocolo de aprendizagem
Unidade 3: Como planejar	Teórico	Planejamento Centrado na Pessoa	Conhecer o instrumento e como utilizá-lo	Apresentação dos 18 passos	Leitura do Material e discussão do tema
		Currículo Funcional Natural (CFN)	Compreender os princípios norteadores, bem como a filosofia do CFN relacionando com a realidade do aluno com DI.	Apresentação em PowerPoint sobre o tema e exemplos de práticas baseadas no CFN.	
	Prático	Planejamento Centrado na Pessoa	Estruturar um plano centrado na pessoa para o ensino de atividades, destacando metas e objetivos a curto, médio e longo prazo.	Apresentação dos 18 passos	Construção do planejamento centrado na pessoa com a equipe pedagógica e pais e/ou responsáveis legais, baseado no CFN.
Unidade 4 – Planejando o Ensino	Prático	Planejamento das atividades	Estruturar o planejamento para o ensino das habilidades, selecionando atividades, metas e objetivos, assim como os materiais a serem utilizados e/ou podem ser adaptados para o ensino de habilidades adaptativas.	Plano centrado no aluno	Construção do planejamento

Unidade	Sessão	Tema	Objetivo	Material	Atividade
Unidade 5 – Aplicação	Prático	Estruturação das atividades	Elencar as atividades a serem desenvolvidas especificando os apoios a serem fornecidos	Plano centrado no aluno Material adaptado pertinente para a execução das atividades	Atividades a serem desenvolvidas na escola e durante a Culinária

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

O programa foi elaborado buscando contribuir na prática de ensino dos professores, sendo desenvolvido individualmente com cada professora participante da pesquisa por meio de sessões teóricas e práticas. As sessões teóricas foram realizadas durante a hora atividade do professor respeitando o tempo de aprendizagem. Durante as sessões o diálogo e a troca de experiência foram fundamentais para a construção do saber de forma colaborativa e o planejamento das atividades.

Deste modo, após o estudo teórico era determinado os recursos e adaptações a serem feitas possibilitando a emissão do menor nível de apoio aos alunos durante a atividade proposta na unidade ocupacional de produção. Posteriormente era feito o feedback e avaliação da atividade e dos comportamentos emitidos.

A seguir é descrito o material instrucional utilizado com as professoras durante as sessões teóricas, as atividades abordadas, os materiais adaptados, a manutenção e avaliação do programa.

#### 5.7.1 Material Instrucional

Para a confecção do material instrucional pela pesquisadora, optou-se em elencar as temáticas pertinentes a serem abordados com as professoras participantes do estudo (QUADRO 7) tendo por objetivo contribuir assim para a formação a fim de avaliar, planejar e implementar práticas e estratégias de ensino baseadas no Currículo Funcional Natural.

Para construção desse material utilizou-se o referencial teórico apresentado no QUADRO 8.

QUADRO 8 – REFERENCIAL TEÓRICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

UNIDADE	TEMA	REFERÊNCIAS
Unidade 1	Deficiência Intelectual e conceitualização	<p>AAIDD. <b>Association on Intellectual and Developmental Disabilities</b>, 2010.</p> <p>ALMEIDA, M. A. <b>Deficiência intelectual: realidade e ação</b>. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo : SP, 2012. Disponível em: &lt;<a href="http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf">http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf</a>&gt; Acesso 23 Nov 2018.</p> <p>MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A.; R. ZERBATO, A. P. <b>Ensino colaborativo como apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial</b>. São Carlos: EdUFSCar, 2014.</p> <p>THOMPSON, J. R., BRYANT, B. R., CAMPBELL, E. M., CRAIG, E. M., HIGHER, C. M., ROTHOLZ, D. A., SCHALOCK, R. L.; SILVERMAN, W. P.; TASSÉ, M. J.; WEHMEYER, M. L. <b>Supports Intensity Scale user's manual</b>. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida / UFSCAR, 2004.</p>
Unidade 2	Currículo Funcional Natural	<p>GIARDINETTO, A. R. S. B. <b>Educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural</b>. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://hdl.handle.net/11449/102271">http://hdl.handle.net/11449/102271</a>&gt; Acesso em 12 Abr 2019.</p> <p>_____. <b>Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural</b>. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: &lt;<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3136">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3136</a>&gt; Acesso em 12 Abr 2019.</p> <p>LEBLANC, J. M. <b>El Curriculum Funcional em la educación de la persona con retardo mental</b>. Apresentação en de la ASPANDEM. Mallaga, España, 1992.</p> <p>_____. <b>Curriculum Funcional/Natural para la vida</b> - La definición y desarrollo historico Centro de Educación Especial. Ann Sullivan. Perú. 1998.</p> <p>SUPLINO, M. <b>Currículo Funcional Natural. Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental</b>. 3ª Edição Revisada e ampliada. Rio de Janeiro, 2009.</p>
	Planejamento da prática	<p>GIARDINETTO, A. R. S. B. <b>Educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural</b>. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: &lt;<a href="http://hdl.handle.net/11449/102271">http://hdl.handle.net/11449/102271</a>&gt; Acesso em 12 Abr 2019.</p> <p>LEBLANC, J. M. <b>El Curriculum Funcional em la educación de la persona con retardo mental</b>. Apresentação en de la ASPANDEM. Mallaga, España, 1992.</p>

UNIDADE	TEMA	REFERÊNCIAS
		<p>_____. <b>Curriculum Funcional/Natural para la vida</b> - La definición y desarrollo historico Centro de Educación Especial. Ann Sullivan. Perú. 1998.</p> <p>SUPLINO, M. <b>Currículo Funcional Natural. Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental</b>. 3ª Edição Revisada e ampliada. Rio de Janeiro, 2009.</p> <p>ZUTIÃO, P. <b>Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual</b>. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2016 Disponível em: &lt;<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7889">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7889</a>&gt; Acesso em 12 Nov 2016.</p>
Unidade 3	Planejamento Centrado na Pessoa	<p>AAIDD. <b>Association on Intellectual and Developmental Disabilities</b>, 2010.</p> <p>ALMEIDA, M. A. <b>Deficiência intelectual: realidade e ação</b>. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo : SP, 2012. Disponível em: &lt;<a href="http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf">http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf</a>&gt; Acesso 23 Nov 2018.</p> <p>TANNÚS-VALADÃO, G. <b>Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores</b>. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2013.</p> <p>THOMPSON, J. R.; DOEPKE, K.; HOLMES, A.; MYLES, C. P.B.S; SHOGREN, K.A.; WEHMEYER, M. L. <b>Person-centered planning with the supports intensity scale – adult version</b>. A guide for planning teams. American Association on intellectual and developmental disabilities, AAIDD, 2017.</p> <p>THOMPSON, J. R., BRYANT, B. R., CAMPBELL, E. M., CRAIG, E. M., HIGHER, C. M., ROTHOLZ, D. A., SCHALOCK, R. L.; SILVERMAN, W. P.; TASSÉ, M. J.; WEHMEYER, M. L. <b>Supports Intensity Scale user’s manual</b>. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida / UFSCAR, 2004.</p>
Unidade 4	Planejando o ensino	<p>DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento escolar: expressão técnico político da sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos Alcântara. <b>Didática: o ensino e suas relações</b>. Campinas: Papirus, 1996.</p> <p>LIBÂNEO, José Carlos. <b>Didática</b>. São Paulo, SP: Cortez, 1994.</p> <p>LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alcântara (Coord). <b>Repensando a didática</b>. Campinas: Papirus, 1991. p. 41-52.</p> <p>MARTINS, Pura Lúcia Oliver. <b>Didática teórica / Didática prática: para além do confronto</b>. São Paulo: Loyola, 2000.</p>

UNIDADE	TEMA	REFERÊNCIAS
		<p>PEDAGOGICAMENTE. <b>Jogos pedagógicos</b>. Disponível em: &lt; <a href="https://www.facebook.com/jogospedagogicaMENTE/">https://www.facebook.com/jogospedagogicaMENTE/</a>&gt; Acesso em 8 jun 2019.</p> <p>PILETTI, Claudino. <b>Didática geral</b>. São Paulo: Ática, 1990.</p> <p>THOMPSON, J. R.; DOEPKE, K.; HOLMES, A.; MYLES, C. P.B.S; SHOGREN, K.A.; WEHMEYER, M. L. <b>Person-centered planning with the supports intensity scale – adult version</b>. A guide for planning teams. American Association on intellectual and developmental disabilities, AAIDD, 2017.</p> <p>THOMPSON, J. R., BRYANT, B. R., CAMPBELL, E. M., CRAIG, E. M., HIGHER, C. M., ROTHOLZ, D. A.,SCHALOCK, R. L.; SILVERMAN, W. P.; TASSÉ, M. J.; WEHMEYER, M. L. <b>Supports Intensity Scale user's manual</b>. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida / UFSCAR, 2004.</p>
Unidade 5	Estruturação das Atividades	<p>PEDAGOGICAMENTE. <b>Jogos pedagógicos</b>. Disponível em: &lt; <a href="https://www.facebook.com/jogospedagogicaMENTE/">https://www.facebook.com/jogospedagogicaMENTE/</a>&gt; Acesso em 8 jun 2019.</p> <p>THOMPSON, J. R.; DOEPKE, K.; HOLMES, A.; MYLES, C. P.B.S; SHOGREN, K.A.; WEHMEYER, M. L. <b>Person-centered planning with the supports intensity scale – adult version</b>. A guide for planning teams. American Association on intellectual and developmental disabilities, AAIDD, 2017.</p> <p>THOMPSON, J. R., BRYANT, B. R., CAMPBELL, E. M., CRAIG, E. M., HIGHER, C. M., ROTHOLZ, D. A.,SCHALOCK, R. L.; SILVERMAN, W. P.; TASSÉ, M. J.; WEHMEYER, M. L. <b>Supports Intensity Scale user's manual</b>. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida / UFSCAR, 2004.</p>

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

O material instrucional é um recurso com fundamentação teórico metodológico para o professor de fácil compreensão possibilitando refletir sobre os seus saberes e práticas pedagógicas, auxiliando na construção e formação do professor.

#### 5.7.2 Sessões de ensino

As sessões de ensino foram momentos em que a pesquisadora estabeleceu possibilidades que favoreceram a aprendizagem das professoras e dos alunos com deficiência intelectual.

Tais sessões envolveram conhecimento teórico e prático contribuindo para a formação das professoras para ensinar o aluno a realizar com maior independência as atividades a serem abordadas na unidade ocupacional de produção - culinária.

Cabe salientar que a sessão de ensino está relacionada aos momentos em que a pesquisadora permaneceu junto às professoras realizando orientações tanto teóricas como práticas. O planejamento dessas sessões abrangeu desde as explanações e discussões sobre as temáticas trabalhadas, como a realização de atividades, orientações sobre os procedimentos de ensino, reflexões sobre a prática e planejamento de atividades futuras, ocorrendo duas vezes na semana, durante a hora a atividade, na apresentação da receita a ser executada, durante a execução das receitas e no feedback com a professora.

Assim como na aprendizagem dos procedimentos de ensino e dos níveis de apoio por parte das professoras, onde a pesquisadora auxiliou na realização dos níveis de apoio aos alunos.

#### 5.7.2.1 Sessões teóricas de ensino

Nas sessões teóricas foi utilizado o material instrucional. Após a leitura, comentários e retirada de dúvidas da unidade abordada foram realizadas atividade de fixação e compreensão do tema explanado. Além de possibilitar as professoras o contato e manipulação dos instrumentos utilizados na pesquisa como a Escala de Intensidade de Apoio.

As sessões teóricas ocorreram durante a hora atividade das professoras em dia e local diferente de acordo com a disponibilidade e ritmo de aprendizagem de cada uma.

Cabe destacar que as sessões teóricas tiveram início com a professora P1, ocorrendo uma vez na semana, totalizando seis encontros durante aproximadamente uma hora e trinta minutos. Após os critérios estabelecidos na pesquisa, a formação teórica teve início com P2 uma vez na semana, totalizando oito encontros com duração de uma hora e trinta minutos cada um.

#### 5.7.2.2 Sessões práticas de ensino

As sessões práticas tiveram por finalidade o planejamento em conjunto com as professoras. Tendo início com P1, totalizando 22 encontros e, com P2 sete encontros semanais de aproximadamente uma hora e trinta minutos.

Nas sessões práticas foram aplicadas a SIS pelas professoras juntamente com um aluno com DI, foram construídas as cadeias de comportamento para a execução das receitas, elencando os materiais que precisavam ser adaptados para serem utilizados nas receitas, os quais foram confeccionados pela pesquisadora.

Posteriormente foi construído o Planejamento Centrado na Pessoa dos alunos A1 e A5 juntamente com todos os envolvidos no processo (P1, pedagoga, aluno e familiares; apenas a mãe de A1 compareceu) por meio de reunião face a face. Salienta-se que o planejamento de A5 foi construído colaborativamente com a P1 e a pedagoga e a dos alunos A9 e A10 o planejamento não foi elaborado devido ao tempo decorrido da pesquisa.

#### 5.7.2.3 Atividades trabalhadas

As atividades trabalhadas foram planejadas juntamente com as professoras a partir das aspirações dos alunos elaborando uma cadeia de comportamento das atividades que foram desenvolvidas na unidade ocupacional de produção - culinária, como pode ser observado no QUADRO 9 que apresenta os comportamentos comuns para todas as receitas.

QUADRO 9 – COMPORTAMENTOS COMUNS PARA O ENSINO DAS ATIVIDADES TRABALHADAS

<b>Comportamento comum nas receitas</b>
Leitura dos Ingredientes
Elencar os utensílios a serem utilizados
Escrita/Cópia da receita
Conferência dos ingredientes
Conferência dos utensílios
Higienização do local e dos materiais
Servir
Comer
Lavar a louça
Secar a louça
Guardar os utensílios
Varrer a cozinha
Limpar as bancadas utilizadas

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

Para cada receita além dos comportamentos comum eram elencados os comportamentos necessários para a execução da receita como exemplo apresentado no QUADRO 10.

QUADRO 10 – ROTEIRO PARA O ENSINO DAS ATIVIDADES TRABALHADAS

<b>Seção 6 Receita bolo de limão</b>	<b>Seção 8 Receita amendoim doce</b>
Raspar o limão	Colocar os ingredientes na frigideira
Bater o açúcar com a margarina	Levar ao fogo
Acrescentar os ovos	Mexer os ingredientes na panela
Acrescentar a farinha	Transferir para uma forma
Acrescentar o leite	Mexer até esfriar
Acrescentar as raspas de limão	
Acrescentar o fermento	
Untar a forma	
Colocar a mistura na forma	
Levar ao forno	
Colocar para assar	

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

A cadeia de comportamento varia de acordo com a receita e o modo de preparo dos ingredientes, diferenciando entre as turmas de culinária e nas sessões de acordo com a atividade realizada.

### 5.7.3 Material adaptado

Para o ensino das atividades aos alunos foram adaptados os recursos a serem utilizados na apreciação e execução das receitas, tais como: fichas com gravuras dos ingredientes, utensílios; um quadro móvel o que possibilitou a leitura funcional da receita a ser executada com maior independência pelos alunos e o cartão de emergência composto pelo contato telefônico de entidades de saúde e segurança como: Polícia, Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e Serviço Integrado de Atendimento ao Trauma em Emergência (SIATE) FIGURA 9.



FIGURA 9 – CARTÃO DE EMERGÊNCIA



FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

Para confeccionar as figuras foi utilizado o software *Picto4me*, sendo impresso, plastificado e acrescentado velcro adesivo a fim de fixá-las no quadro móvel, na FIGURA 10 é disponibilizado um exemplo.

FIGURA 10 – FIGURAS UTILIZADAS NA CONSTRUÇÃO DAS RECEITAS

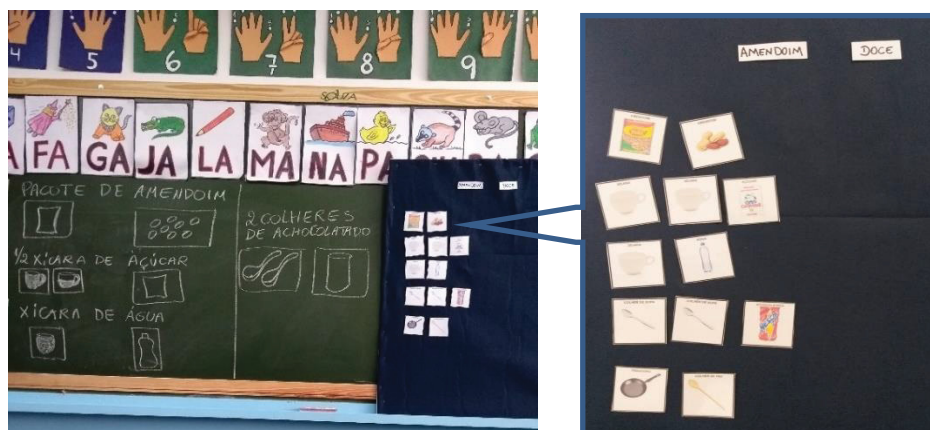


FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

As figuras selecionadas eram de imagens mais próximas possíveis a realidade dos alunos.

A construção do quadro móvel foi um recurso planejado para ser utilizado tanto em sala de aula quando na cozinha a fim de possibilitar o aprendizado mais significativo, o quadro móvel está apresentado na FIGURA 11.

FIGURA 11 – QUADRO MÓVEL



FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

O quadro móvel possibilita além da construção da receita, classificar e organizar os alimentos, torna-se um gabarito para elencar os ingredientes e utensílios a serem utilizados, seguindo o modo de preparo da receita, sendo possível levá-lo para cozinha ou outro ambiente de aprendizado.

Outro recurso adaptado foi a sequência de comportamentos para utilizar o banheiro. Esse, foi construído exclusivamente para a aluna A1, uma vez que a referida aluna se queixava de dor, apontando para as partes íntimas. A sequência de comportamentos foi construída no *software Picto4me*, conforme a FIGURA 12.

FIGURA 12 – SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS PARA UTILIZAÇÃO DO BANHEIRO



FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

As figuras foram disponibilizadas à aluna e solicitado que ela organizasse a rotina estabelecida na ida ao banheiro, sendo verificado que alguns comportamentos ela não elegeu como subir a roupa, baixar a tampa. Quando questionada como ela realiza sua higiene pessoal, a aluna demonstrou que utiliza o papel higiênico de modo contrário ao indicado, passando o papel higiênico de trás para frente, o que pode trazer bactérias da região perianal para a vulva. O novo comportamento de passar o papel higiênico da frente para trás foi introduzido com o auxílio das figuras e por meio do apoio verbal, lembrando A1 da conduta a ser estabelecida para uma higiene correta.

## 5.8 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados da Escala SIS-A foi utilizado o manual do usuário, versão para adaptação e validação brasileira (THOMPSON et al., 2004). Assim, para obter a pontuação da SIS-A é calculada as atividades de cada subescala por meio da tríade (tipo, frequência e tempo de apoio), em seguida soma-se a pontuação total das seis subescalas. Este valor corresponde ao escore bruto total, que é anotado no formulário de pontuação geral para cada domínio, fazendo uso da tabela de conversão do Apêndice 6.2 do referido manual para delimitar o escore padrão e o percentil das subescalas. O índice de necessidade de apoio e o percentil são consultados no Apêndice 6.3 do manual e são determinados pelo somatório do escore padrão estabelecido no seis domínios proporcionando e estabelecendo de forma clara uma representação visual das necessidade de apoio, comparação entre os domínios e a necessidade de apoio do indivíduo dentro da amostra padrão utilizada na padronização (THOMPSON et al., 2004). Os resultados mais elevados refletem uma maior necessidades de apoio. Essas informações auxiliam na construção colaborativa com os pais/responsáveis legais, professores e pedagogos do Planejamento Centrado na Pessoa, neste estudo utilizou-se o guia de planejamento de equipes (AAIDD, 2017) tendo desta forma, um planejamento personalizado que aprimora significativamente a qualidade de vida do indivíduo com DI (AAIDD, 2017).

Os dados fornecidos na SIS-A foram organizados em uma Tabela dinâmica a partir do *Software* do *Excel* possibilitando uma análise da intensidade de apoio de cada aluno e nas turmas dentro de cada domínio.

A fim de avaliar as mudanças comportamentais dos participantes antes, durante e após a implementação do programa de intervenção, utilizou-se o protocolo de registro de aprendizagem. As informações foram organizadas em planilha do *Software* do *Excel*, a análise desses dados ocorreu por meio do número de ocorrências de comportamentos e pela porcentagem de comportamentos emitidos pelos participantes.

A validade do programa foi analisada qualitativamente a partir do delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos (GAST, 2010) durante as fases experimentais por meio do número de ocorrências de comportamentos embasado no Currículo Funcional Natural conforme QUADRO 11.

QUADRO 11 – SEQUÊNCIA DAS FASES EXPERIMENTAIS ENVOLVIDAS NO ESTUDO.

OFICINA	PARTICIPANTES	FASE EXPERIMENTAL									
Culinária I	Díade 1 - P1_A1	LB	INT	INT	INT		M		M		F-UP
	Díade 2 - P1_A5	LB	INT	INT	INT		M		M		F-UP
Culinária II	Díade 3 - P2_A9	LB				LB	INT	INT	INT		M F-UP
	Díade 4 - P2_A10	LB				LB	INT	INT	INT		M F-UP

FONTE: A autora (2019)

As intervenções Linha de Base (LB) totalizam cinco na Culinária I e sete na Culinária II aferindo o repertório inicial dos participantes e estabilidade comportamental. As Intervenções (INT) iniciaram no dia 12 de junho na Culinária I ocorrendo uma vez na semana, por duas horas diárias, junto a professora P1 possibilitando o contato com o CFN para desenvolver práticas que partissem do interesse dos estudantes e estando próxima a realidade dos mesmos, possibilitando que o jovem com DI tenha maior independência nas atividades sociais, conceituais e práticas. A turma Culinária II permaneceu em LB. O critério utilizado para iniciar a intervenção com a segunda turma foi os alunos A1 e A5, da primeira turma, atingirem 50% de independência em três seções consecutivas na execução das receitas por meio da metodologia do CFN.

As intervenções ocorreram uma vez na semana, após o estudo teórico e planejamento com a professora auxiliando na prática de ensino embasada nos princípios do CFN. Essa proposta de implementação do programa visa capacitar o professor a desenvolver e aplicar estratégias que possibilitem a inserção social de seu

aluno com deficiência intelectual possibilitando maior independência e pleno desenvolvimento de seu potencial.

Durante a manutenção as intervenções são mais espaçadas, ao término das intervenções foi realizada a replicação da escala SIS-A. No *Follow-up* não tem intervenção, busca-se aferir se após um determinado tempo o comportamento continua a ser observado. Cabe salientar que na segunda turma não foi realizado o *Follow-up* devido ao tempo de pesquisa.

Na Tabela 5 é apresentado os instrumentos utilizados para avaliação do programa e a análise adotada no estudo.

TABELA 5 - APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

INSTRUMENTOS	VARIÁVEIS PARA ANÁLISE	FORMAS DE ANÁLISE
Protocolo de aprendizagem respaldado nos princípios norteadores do CFN	Comportamentos respaldados ou não nos princípios norteadores do CFN das professoras e dos alunos.	Ocorrência de comportamentos respaldados ou não nos princípios norteadores do CFN pelos participantes.
Protocolo de Habilidades de Saúde e Segurança	Níveis de apoio utilizados pelos professores para o ensino de habilidades de saúde e segurança.	Porcentagem de independência nas habilidades de saúde e segurança pelos alunos.
Protocolo de comportamentos para execução das receitas	Níveis de apoio utilizados pelos professores para a execução das receitas.	Porcentagem de independência na execução das receitas pelos alunos.
Escala de Intensidade de Apoio	Níveis de apoio nos domínios do comportamento adaptativo	Análise quantitativa de acordo com o manual deste instrumento, tendo como foco as habilidades de saúde e segurança no pré e pós-teste.
Protocolo de diário de campo	Comportamento dos participantes durante as sessões	Levantamentos das facilidades na implementação do programa.  Levantamentos das dificuldades na implementação do programa.  Análise do ambiente.

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

## 5.9 CONCORDÂNCIA INTEROBSERVADORES

Ao longo da implementação do programa e desenvolvimento da presente pesquisa foi utilizado o protocolo de registro de aprendizagem. Para que os dados obtidos por meio desse instrumento fossem fidedignos efetuou-se a porcentagem de concordância interobservadores em 25% dos registros realizados durante cada fase experimental e com cada participante.

Cabe salientar que o observador principal foi a própria pesquisadora (O1) e as observadoras auxiliares foram uma aluna de graduação do segundo ano de pedagogia (O2) e uma pedagoga graduanda do primeiro ano de psicologia (O3), esta última realizou a concordância interobservadores quando a O2 não tinha disponibilidade de horário, não podendo comparecer na escola devido suas atividades acadêmicas.

As auxiliares receberam treinamento e orientações sobre a pesquisa e o protocolo de registro de aprendizagem pela pesquisadora.

No que tange aos comportamentos nos princípios norteadores do CFN e os que não são respaldos nos princípios do CFN, foram enumerados as ocorrências dos comportamentos emitidos pelos participantes, já os comportamentos elencados na cadeia de respostas nas habilidades de saúde e segurança seguiram seis parâmetros que especificam a necessidade de apoio como apresentado na página 75.

Para calcular a porcentagem de concordância interobservadores foi dividido o número de concordâncias pelo número de concordância somado a discordância, o resultado multiplicado por 100 de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Porcentagem de concordância} = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

Assim obteve-se os seguintes resultados conforme TABELA 6.

TABELA 6 – TABELA DE FIDEDIGNIDADE

Sessão	Turma	Fase Experimental	Participante	Discordância	Concordância	Total de comportamentos emitidos	Fidedignidade
3	Culinária I	Linha de Base	P1	2	20	12	91%
			A1	0	20	7	100%
3	Culinária II	Linha de Base	P2	4	18	9	82%
			A9	4	16	9	80%
			A10	2	18	7	90%
9	Culinária I	Intervenção	P1	1	21	22	95%
			A1	0	20	16	100%
			A5	1	19	15	95%

Sessão	Turma	Fase Experimental	Participante	Discordância	Concordância	Total respostas saúde e segurança	Fidedignidade
3	Culinária I	Linha de Base	A1	0	18	14	100%
3	Culinária II	Linha de Base	A9	2	16	8	89%
			A10	0	18	11	100%
9	Culinária I	Intervenção	A1	0	18	14	100%
			A5	1	17	14	94%

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

Cabe salientar que a cadeia de comportamentos é composta por comportamentos respaldados nos princípios norteadores ou não do Currículo Funcional Natural sendo destinados 20 comportamentos para os alunos e ao professor 22 comportamentos, sendo verificado as ocorrências desses eventos. Já ao que tange a cadeia de respostas das habilidades de saúde e segurança é composta por 18 comportamentos como apresentado nos instrumentos.

#### 5.10 VALIDADE SOCIAL DO ESTUDO

A validade social do presente estudo foi medida por meio de um questionário, aplicado com os participantes da pesquisa (professoras e alunos), a fim de aferir o grau de satisfação que ambos participantes tiveram em relação a importância dos



procedimentos realizados durante a implementação do Programa de Formação Continuada no Processo de Transição para a Vida Adulta e a opinião das professoras com relação a importância dada a pesquisa realizada (APÊNDICE 7).

Cabe destacar que, para os alunos, foi confeccionado e adaptado um questionário com cinco perguntas. Esse instrumento elenca o grau de satisfação mediante exemplos de procedimentos realizados durante a implementação do programa. O mesmo foi aplicado com os 12 alunos, uma vez que a prática formativa realizada com as professoras (P1 e P2) possibilitou a implementação de atividades pautadas no CFN com a participação de todos os alunos da sala de aula.

Deste modo, segundo as professoras foi excelente o grau de satisfação e essencial o grau de importância dos procedimentos adotados durante a implementação do programa.

QUADRO 12 – GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

PERGUNTAS	A1	A2	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
ADAPTAÇÕES E RECURSOS UTILIZADOS	MB	MB	MB	MB	MB	MB	RZ	MB	MB	MB	R	MB
APOIOS FORNECIDOS	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	R	R	MB	MB
APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
AS ATIVIDADES OPORTUNIZARAM MAIOR INDEPENDÊNCIA	MB	MB	MB	MB	MB	MB	RZ	MB	MB	MB	MB	MB
LEGENDA	R – Ruim    RZ – RAZOAVEL    MB – MUITO BOM											

FONTE: Banco de Dados da Pesquisa

Verifica-se no QUADRO 12 a unanimidade entre os alunos quanto ao grau de satisfação no que tange o envolvimento nas atividades, na apresentação das atividades e procedimentos pela professora.

O aluno A8 considerou razoável a adaptação e recursos utilizados, bem como considerou razoável a independência por meio das atividades desenvolvidas. Cabe salientar que este aluno está em processo de alfabetização, realizando pequenas



leituras e apresenta maior independência na realização das atividades, executando em casa as receitas com supervisão da mãe.

Os alunos A10 e A11 consideraram ruins os apoios fornecidos. Durante a aplicação do questionário verificou-se que A10 observava as respostas do colega A11 o qual demonstra uma maior independência na realização das atividades necessitando em muitas situações apenas de dicas verbais ou gestuais. Ruim também foi o grau de satisfação que A12 considerou ao que tange a adaptação e os recursos utilizados.

## 6 RESULTADOS

Neste capítulo serão descritos os resultados obtidos a partir da realização da presente pesquisa. Inicialmente será apresentado o delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos demonstrando o desempenho dos professores e alunos envolvidos nas práticas de Culinária e em seguida o delineamento de pré e pós-teste com os dados da aplicação da Escala SIS-A.

Assim, apresenta-se o desempenho dos professores a partir da porcentagem de comportamentos embasados nos princípios norteadores do Currículo Funcional Natural antes, durante e após o programa de formação continuada, bem como o número de ocorrência de comportamentos emitidos pelos alunos-alvo.

Logo após, será apresentado o desempenho dos alunos-alvo nas habilidades de Saúde e Segurança, destacando a porcentagem de independência dos alunos nesse domínio por meio dos apoios fornecidos nestas habilidades e a porcentagem de independência na execução das receitas por meio dos níveis de apoio para a realização das receitas elencadas colaborativamente pelos participantes.

Por fim, é apresentada a avaliação de intensidade de apoio das duas turmas e a avaliação individual dos alunos-alvo mediante a porcentagem das variáveis tipo de apoio, frequência e tempo de apoio nas áreas adaptativas presentes na SIS-A no pré e pós-teste.

### 6.1 DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR EMBASADAS NOS PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

Neste tópico descreve-se os resultados elencados por meio do protocolo de aprendizagem, relacionando os comportamentos que tem seus princípios norteadores no currículo funcional natural e os que não possuem respaldo nesses princípios de ensino. O protocolo foi destinado aos professores e aos alunos sendo composto por 13 comportamentos que tem seus princípios norteadores no CFN e nove comportamentos que não possuem respaldo no princípio do CFN que para os alunos vão desde manipular materiais desnecessários a condutas inapropriadas, como apresentado anteriormente na página 74 (QUADRO 4).

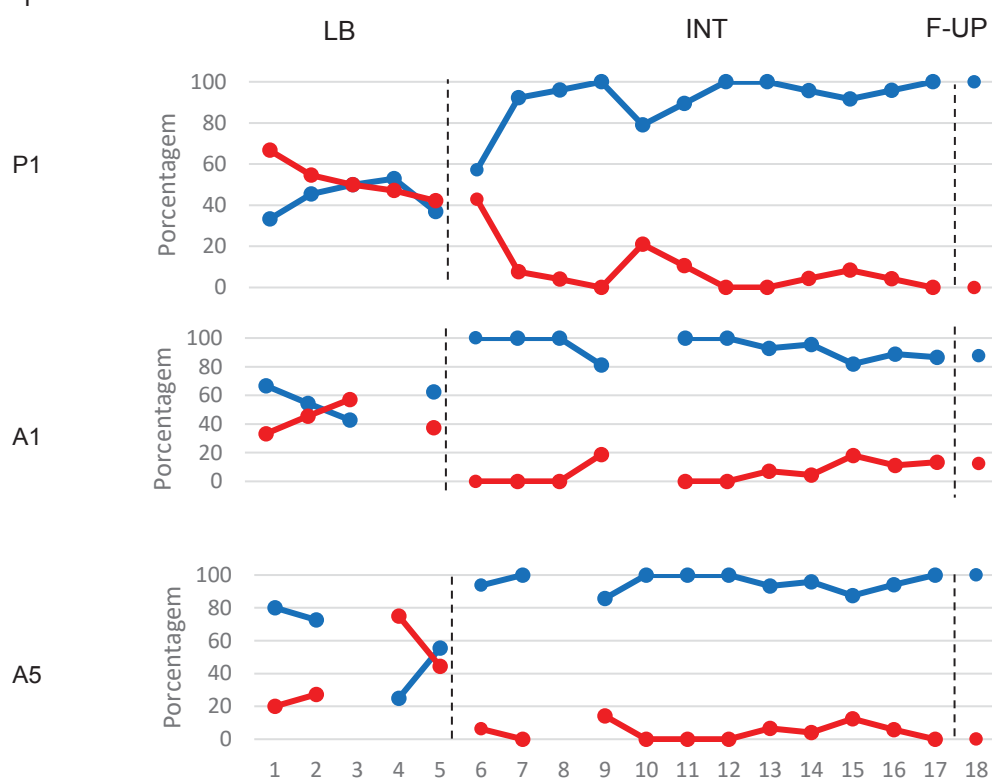
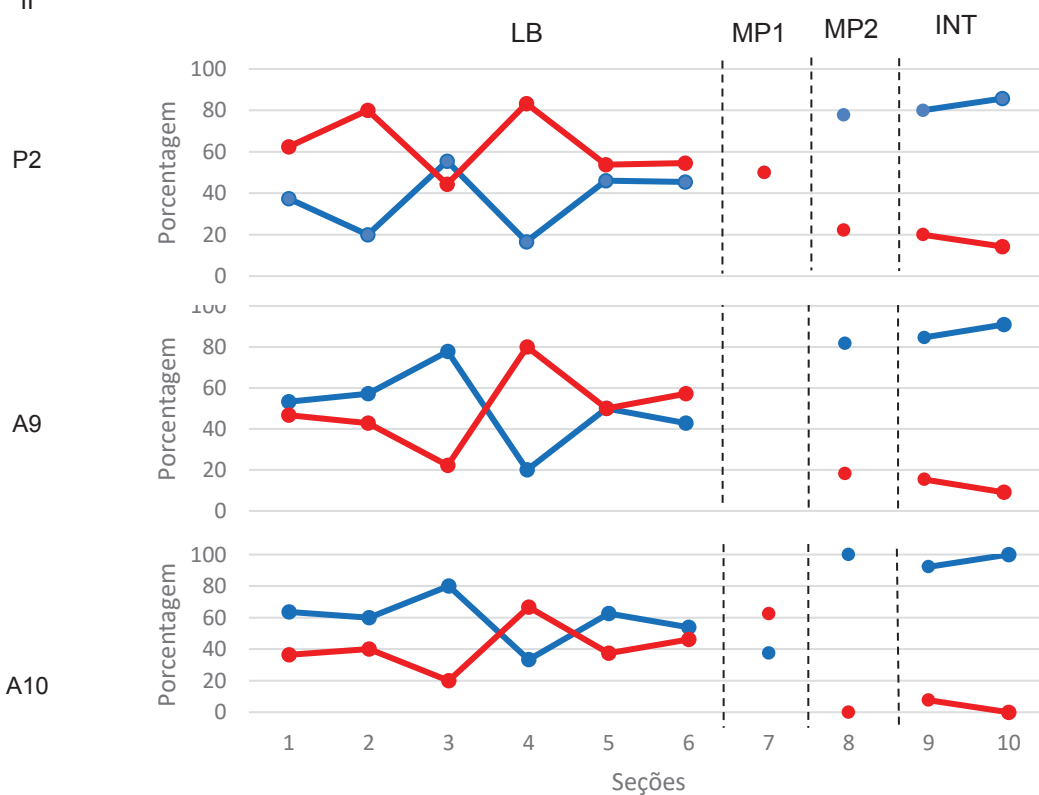
Cabe salientar que as professoras tiveram um contato inicial com a metodologia do CFN, durante o estudo e planejamento no início do ano por meio de

leituras e explanação da metodologia, a formação teórica e o material foram disponibilizados pelo Governo do Estado do Paraná.

Na FIGURA 13, mediante o delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos, apresenta-se os comportamentos emitidos primeiramente pela professora seguido de seus respectivos alunos-alvo. Inicialmente são apresentados os dados da Culinária I e subsequente da Culinária II. No eixo das abscissas a quantidade de seções e no eixo das ordenadas a porcentagem de comportamentos emitidos, sendo na cor azul os comportamentos que têm seus princípios norteadores no CFN, e em vermelho os que não possuem respaldo nos princípios do CFN (N-CFN). As sessões em branco correspondem a falta escolar do aluno e MP refere-se ao manejo de turma pelas professoras P1 (MP1) e P2 (MP2).

CULINÁRIA  
I

FIGURA 13 – COMPORTAMENTO EMBASADOS NO CFN

CULINÁRIA  
II

Legenda:



CFN;



N-CFN; LB – Linha de base; INT – Intervenção; F-UP – Follow-up; MP1 – Manejo professora 1; MP2 – Manejo professora 2.

FONTE: Banco de Dados da pesquisa

Ao analisar os dados referentes as professoras, constata-se a mudança na emissão de comportamentos embasados no Currículo Funcional Natural após a intervenção.

Na turma de Culinária I, destacou-se, dentre os comportamentos que não possuem respaldo nos princípios do CFN na conduta de P1, o fato de deixar algum aluno sem participar da atividade, por uma conduta inapropriada durante o período de aula, por estar doente (gripe, resfriado) ou com as mãos machucadas.

Verificou-se a presença significativa, durante a intervenção, do comportamento “seguir as orientações e instruções para execução da atividade” pelos alunos-alvo da Culinária I, uma vez que a professora P1 fez o uso de práticas que tem seus princípios no CFN como aguardar a realização do comportamento esperado; apontar para o material; fornecer apoio descritivo para a execução da atividade; utilizar tom de voz adequada e fornecer reforçadores naturais durante a atividade.

Pode-se verificar que A1 e A5, ao longo da intervenção, aumentaram o repertório de comportamentos que tem seus princípios norteadores no CFN e diminuição nos que não possuem respaldo no CFN. Dado este que se manteve no *follow up*.

Os comportamentos que não possuem respaldo no CFN por sua vez dizem respeito a comportamentos que interferem no aprendizado, tais como birra; descontextualizar a atividade; não olhar para o professor; permanecer desatento; impedir o auxílio e ter condutas inapropriadas. Dentre esses comportamentos evidencia-se nos alunos-alvo a falta de atenção durante as atividades propostas. O aluno A5 apresenta em 44% das sessões comportamento autolesivo (puxar a membrana bucal ressecada - lábios) de 3 a 5 minutos em oito sessões, a hipótese é que este comportamento pode prejudicar a atenção e concentração do aluno, permanecendo desatento durante as atividades.

Durante a linha de base observa-se uma oscilação na porcentagem de comportamento emitidos pelos alunos-alvo, estabilizando e mantendo-se após o início da intervenção.

Nota-se que após o início da intervenção os alunos-alvo, A1 e A5, mantiveram os comportamentos, em conformidade com a metodologia adotada, acima de 80% e os que não possuem respaldo nos princípios do CFN abaixo de 20%.

Na turma de Culinária II, observa-se que a professora P2 possui uma porcentagem maior de comportamentos que não possuem respaldo no CFN, os quais

referem-se a apressar o aluno para a realização da atividade proposta, não dando tempo para a realização do comportamento; deixar o aluno sem realizar a atividade; não fornecer reforçadores naturais e apresentar mais de uma instrução por vez.

Durante a intervenção na turma de Culinária II, notou-se que os alunos participaram mais das atividades manuseando os materiais e seguindo as orientações e instruções. A professora P2 começou a fazer uso de comportamentos como apresentar a atividade, organizar o ambiente de ensino e aguardar a realização do comportamento esperado pelo aluno.

Ao observar os dados referentes aos alunos-alvo A9 e A10, percebeu-se uma mudança de comportamento principalmente na décima quarta seção, momento este que a mudança comportamental efetiva-se também na condutas de ensino da professora P2, mantendo-se os comportamentos que tem seus princípios norteadores no CFN acima de 80% e os que não possuem respaldo nessa metodologia de ensino abaixo de 20%.

Evidencia-se dentre os comportamentos que não possuem respaldo nos princípios do CFN a falta de atenção durante as atividades propostas, assim como verificado em 50% das seções onde a aluna A9 mantém diálogo e interações com um colega que possui bastante intimidade.

Observa-se também uma mudança de comportamento por P2 após o manejo de turma de P1 na décima primeira seção da Culinária I e sétima da Culinária II, prática estabelecida com as duas turmas, a hipótese desse acréscimo na emissão de comportamentos embasados na prática do CFN, pode ser decorrente da observação e das trocas estabelecidas com P1 durante a prática de ensino.

O quantitativo das seções de intervenção foi diferente entre as turmas, que decorrente do tempo da pesquisa, com resultados significativos no que tange a emissão de comportamentos embasados nos princípios do CFN pelas professoras que refletiram no comportamento e aprendizados dos alunos. Deste modo, no próximo tópico é apresentado o percentual de independência dos alunos nas habilidades de saúde e segurança.

## 6.2 HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA E O DESEMPENHO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste tópico é apresentada a porcentagem de independência dos alunos nas habilidades de Saúde e Segurança. Habilidades essas que auxiliam no processo de transição para a vida adulta dos jovens com DI.

As habilidades de Saúde e segurança são compostas por oito atividades, a saber: “tomar medicamento, evitar riscos à saúde e segurança, deslocar-se sem apoio de outra pessoa, aprender a ter acesso aos serviços de emergência, manter uma dieta nutritiva e equilibrada, manter a saúde e um boa forma física e manter o bem-estar emocional” (THOMPSON et. al, 2004), apresentado na página 75 como foi construído o protocolo de aprendizagem e as demais habilidades selecionadas na SIS-A no Quadro 13 é frisados tais habilidades.

QUADRO 13 – HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA

Habilidades de Saúde e Segurança	Habilidades em outras Partes da SIS-A
Tomar medicamento	Acessar contextos educacionais e de formação
Evitar riscos para a sua saúde e segurança	Aprender a ter acesso aos serviços de emergência
Obter serviços de cuidados de saúde	Alimentar-se
Deslocar-se sem apoio de outra pessoa	Preparar o alimento
Aprender a ter acesso aos serviços de emergência	Aprender e usar estratégias para a resolução de problemas
Manter uma dieta nutritiva e equilibrada	Aprender competências funcionais
Manter a saúde e uma boa forma física	Manter a saúde e uma boa forma física
Manter o bem-estar emocional	Manter o bem-estar emocional
	Aprender habilidades de autodeterminação
	Aprender habilidades de autogerenciamento
	Acessar contextos educacionais e de formação

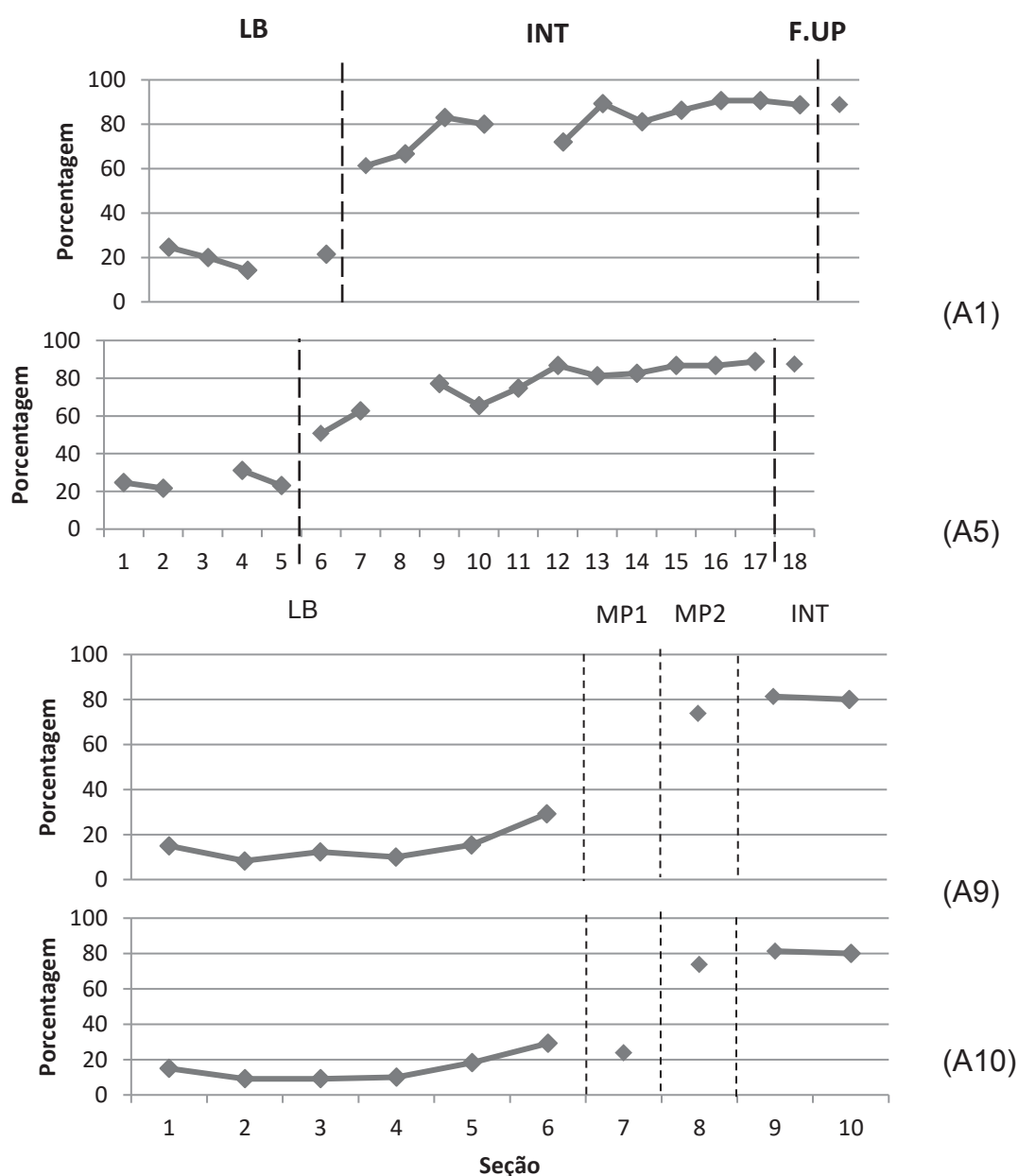
FONTE: Base de Dados da Pesquisa.

Por meio do protocolo de aprendizagem foi possível verifica ao longo das fases experimentais que os alunos-alvo apresentaram uma maior independência após o início da intervenção.

Na FIGURA 14 é apresentada a porcentagem de oportunidades nas habilidades de Saúde e Segurança em cada seção aos alunos-alvo das duas turmas de Culinária. A linha pontilhada sinaliza o início da intervenção. Na turma de Culinária

I, a linha de base do estudo corresponde às seções de 1 a 5, na sexta, inicia a intervenção e na décima oitava o *Follow-up*. A fase experimental da turma de Culinária II difere no que tange ao início e o quantitativo de seções em cada fase experimental, assim da primeira a sexta seção corresponde a linha de base, na sétima observa-se o manejo de turma com a P1, na oitava o manejo de P2 com auxílio dos recursos, por fim a intervenção ocorre na nona e décima seções.

FIGURA 14 – PORCENTAGEM DE OPORTUNIDADES NAS HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA



LB – Linha de base; INT – Intervenção; F-UP – Follow-up; MP1 – Manejo professora 1; MP2 – Manejo professora 2.

FONTE: Banco de Dados da pesquisa



Durante o período de linha de base, sem intervenção, verificou-se que os alunos A1 e A5 apresentavam uma independência abaixo de 32% e após o início da intervenção esse índice passou a 61% mantendo-se crescente.

Alguns pontos que precisam ser salientados. A aluna A1 apresentou um decréscimo durante a linha de base, período este que um de seus avós estava hospitalizado e ela relatava bastante o fato mantendo-se triste. Deste modo, infere-se que as interferências externas, influenciam as variáveis que fogem do controle. Assim, como o Aluno A9 que apresentou um decréscimo após o retorno das férias escolares, salienta-se que sua mãe estava gestante, a irmã hospitalizada com suspeita de meningite, e durante o recesso escolar, ficou alguns dias na casa do pai retornando as atividades sem os óculos devido ao extravio deste durante as férias.

A Aluna A1 apresenta independência no preparo do alimento, conseguindo seguir o modo de preparo com auxílio da receita estruturada no quadro móvel. A utilização do quadro móvel e o uso de apoio por meio de dicas verbais, auxiliam os alunos na execução e medições dos ingredientes para o preparo correto da receita, esse recurso também foi utilizado por P1 para organizar e classificar os alimentos por categorias, elencando a importância de se ter uma dieta nutritiva e equilibrada.

O aluno A9 necessita de monitoramento e dicas a fim de relembrar a receita, evitar riscos para a saúde e segurança, além de manter o bem-estar emocional, habilidade essa que tanto A9 como A1 necessitam de maior intensidade de apoio.

Na décima sétima seção o aluno A9 se desestruturou, mantendo-se triste e negando-se a participar da atividade proposta com as famílias de confeccionar brigadeiros com seus familiares, uma vez que não estava presente nenhum representante de sua família, necessitando de maior apoio para manter seu bem-estar emocional, mediante o diálogo, aceitação e autoregulação, possibilitando a interação e participação da aluno.

O *Follow-up* ocorreu 28 dias após a última intervenção sendo possível notar uma porcentagem acima de 80% de independência nas habilidades de Saúde e segurança, índice esse que se manteve ao longo da intervenção.

Na turma de Culinária II pôde-se verificar que, durante a linha de base, a porcentagem de independência é baixa tendo-se um acréscimo na sexta seção, período que foi registrado a atividade para compor o relatório a ser encaminhado para

a Secretaria de Educação Especial do Estado do Paraná embasado no Currículo Funcional Natural.

A sétima seção foi realizada em conjunto entre as duas turmas de culinária. Conduzida a atividade por P1 com auxílio de P2, que além do preparo da receita de feijoada, que foi comercializada arrecadando fundos para a compra de materiais e utensílios a serem utilizados na cozinha, abordou-se quesitos de segurança e cuidado ao utilizar e manusear os utensílios domésticos, o cuidado e higiene no preparo dos alimentos, bem como alimentar-se na quantidade adequada para evitar riscos à saúde.

Na oitava seção, P2 utilizou os recursos que P1 utilizava em suas aulas e indagou como foi a execução da receita de bolo de caneca por P1, adequando assim a atividade na turma, infere-se que a mudança de comportamento é decorrente da observação e colaboração nas atividades e práticas realizadas junto a P1. Nesta seção, P2 utilizou o micro-ondas para trabalhar as competências funcionais dos alunos a partir da determinação do tempo de preparo da receita.

A intervenção na turma de Culinária II resumiu-se a duas seções, as quais é notória a porcentagem de independência dos alunos nas habilidades de Saúde e Segurança galgando os 80%.

Assim, dentre as atividades que compõem as habilidades de Saúde e Segurança, é possível verificar nos dados que a atividade “deslocar sem apoio de outra pessoa” é uma das atividades que os participantes mais têm independência.

No que tange “manter uma dieta nutritiva e equilibrada; manter a saúde e uma boa forma física”, foram realizadas atividades de cuidado com o corpo e alimentação saudável por meio de vídeos educativos, cartazes, dinâmicas.

Na atividade de “manter o bem-estar emocional”, foram realizadas intervenções por meio de conversa em grupo e individualmente levando os alunos a refletir sobre seus sentimentos e o estado de espírito, sendo em algumas seções necessário a retomada de questionamentos e estratégias para controlar a ansiedade dos alunos-alvo.

No que diz respeito a autodeterminação e autogerenciamento, observa-se a necessidade de um trabalho mais incisivo uma vez que os alunos-alvo demonstraram nos resultados uma maior necessidade de apoio nessas atividades.

Observa-se que para a realização das habilidades que contemplam o domínio de Saúde e Segurança e as demais habilidades elencadas, utilizou-se como apoio

dicas verbais e/ou verbais e demonstrativas (por meio de questionamentos levando o aluno a refletir sobre o assunto e traçar estratégias para a resolução do problema; demonstração na utilização e cuidado ao manusear aparelhos domésticos; a ter acesso a serviços de emergência; reconhecer alimentos saudáveis, etc.), possibilitando aos alunos a execução de tais habilidades e, contribuindo principalmente com um maior percentil de independência na execução das receitas e segurança no preparo e manuseio dos alimentos.

No próximo tópico são apresentados os apoios que foram necessários para os alunos participantes da pesquisa, no que tange a organização do material e ambiente, execução das atividades e preparo das receitas.

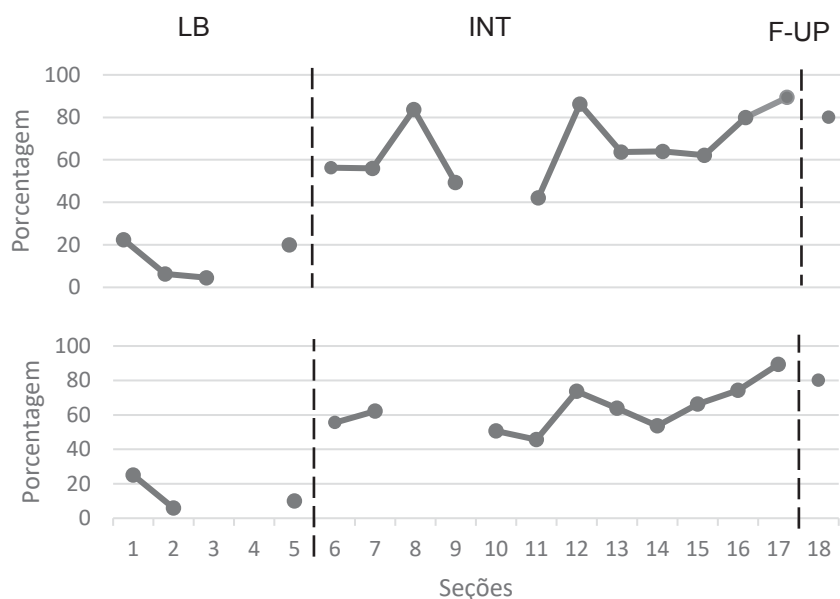
### 6.3 NÍVEIS DE APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

A fim de avaliar os níveis de apoio que os participantes necessitam na realização das atividades, foi desenvolvido um protocolo que era apresentado os comportamentos esperados para a execução da receita e condutas dentro da cozinha sendo dispostos no protocolo de acordo com a receita a ser trabalhada no dia como apresentado nas páginas 77 e 87.

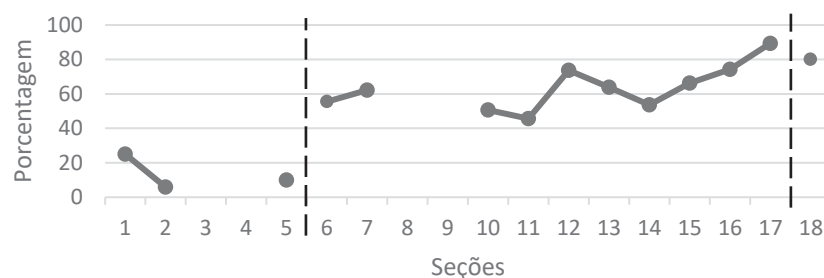
A escola possui um fogão industrial onde as professoras optaram em não disponibilizar aos alunos manipular o acendimento deste utensílio (ligar/desligar), apenas o uso dos utilitários no preparo da receita. As professoras abordam os cuidados necessários ao utilizar tal aparelho doméstico e as condutas de emergência ao se ferir.

Na FIGURA 15 é apresentada a porcentagem de independência dos participantes da oficina de culinária. No eixo das abcissas está sinalizadas as seções e no eixo das ordenadas a porcentagem de independência dos participantes. A seção que não apresenta resultado é dia faltoso do participante.

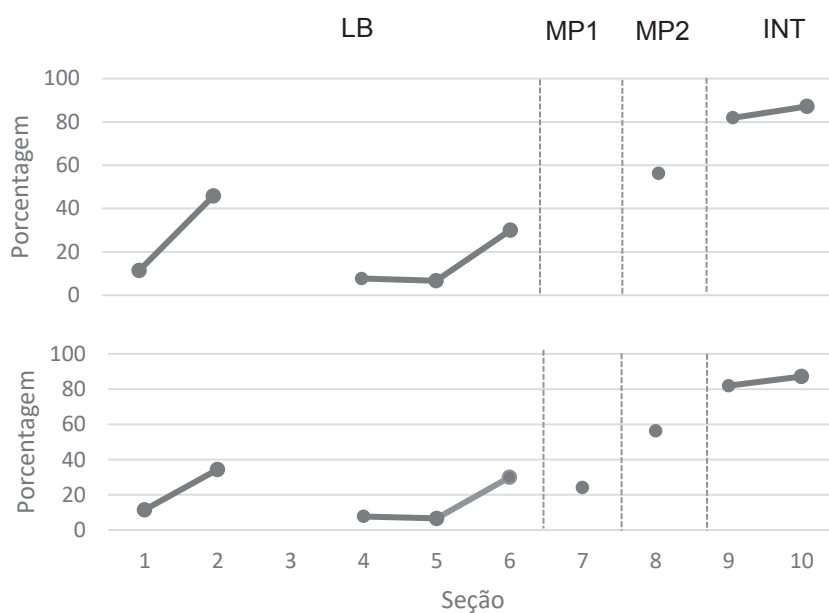
FIGURA 15 – PORCENTAGEM DE INDEPENDÊNCIA NA EXECUÇÃO DAS RECEITAS



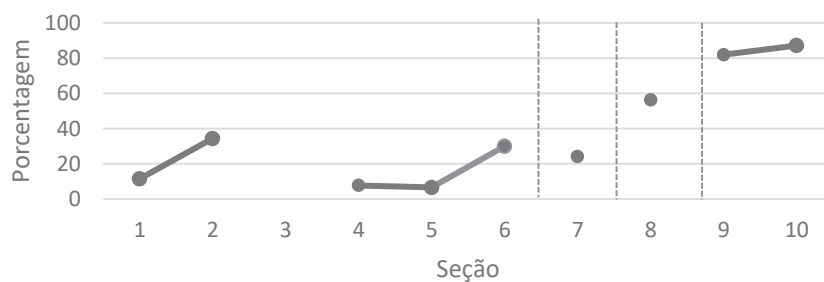
(A1)



(A5)



(A9)



(A10)

LB – Linha de base; INT – Intervenção; F-UP – Follow-up; MP1 – Manejo professora 1; MP2 – Manejo professora 2.

FONTE: Base de Dados da Pesquisa

As receitas trabalhadas eram escolhidas pelos alunos, a solicitação de algum ingrediente que compõe a receita era encaminhada para casa por meio da agenda para auxiliar no preparo dessa. Após o recesso escolar foram trabalhadas algumas receitas da cultura africana no Paraná, as quais compuseram um livro de receitas.

Os dois primeiros gráficos apresentam os resultados referentes aos alunos da Culinária I, onde pode-se verificar que A1 e A5 antes da intervenção apresentam uma porcentagem de independência inferior a 25% e após o início da intervenção adquiriram mais de 50% de independência na execução da receita.

Salienta-se que na quarta seção da turma de Culinária I, nenhuma receita foi executada estando presente nesta aula o aluno-alvo A5. A atividade proposta era adquirir os produtos em um estabelecimento próximo a escola para a realização da receita, correspondendo à quinta seção.

A aluna A1 obteve 83,75% de independência na execução da receita de amendoim doce (8ª seção), na seção seguinte, durante a execução da receita de pamonha, houve um decréscimo de seu percentual decorrente da organização da atividade pela professora, determinando e distribuindo afazeres para cada aluno durante a execução da receita. Outro dado observado, é que após a ausência nas aulas os alunos retornavam à atividade com um ritmo menor de independência.

A décima primeira seção foi realizada em conjunto com a turma da Culinária II (no gráfico seção 11 para a culinária I e seção 7 para a culinária II). Como salientado anteriormente, essa atividade teve como objetivo trabalhar a cultura africana no Paraná, bem como arrecadar fundos para aquisição de materiais e utensílios a serem utilizados na cozinha. Isso se deu mediante a venda da feijoada aos demais profissionais da escola, onde foi preparada por todos os participantes das duas turmas de Culinária.

Na décima segunda seção, foi retomado o preparo da massa e trabalhado o armazenamento e reutilização de sobra de alimentos pela turma de Culinária I. Foi utilizada o que sobrou da feijoada para a elaboração de um novo prato (sopa de feijão com massa).

Pode-se observar que assim como A1 o aluno A5 após a intervenção obteve maior independência na execução das receitas estando acima de 45%. A maior porcentagem de independência de A5 foi na execução da décima segunda seção e décima sexta seção com 74%.

Pode-se constatar que na turma de Culinária I os alunos apresentaram 80% de independência no *Follow-up*, demonstrando que mesmo decorrente do tempo sem intervenção o comportamento aprendido continua a ser observado.

No que tange a turma de Culinária II, observa-se na linha de base, período sem intervenção que os alunos apresentavam baixo percentual de independência,

dois picos se fizeram presentes. Na segunda e sexta seção foram dadas oportunidades para os alunos participarem mais ativamente da execução da receita, sendo preparado nestas seções arroz à grega e paçoca respectivamente.

Verifica-se que A10 na sétima seção manteve um percentual acima de 25% de independência por meio do manejo realizado por P1, esse índice teve um acréscimo significativo com P2 na seção subsequente (56%).

Na oitava seção da turma de Culinária II nota-se uma maior independência dos alunos na execução da receita recorrente a experiência e a conduta adotada por P2.

A nona e décima seção correspondem a intervenção, demonstrando uma independência acima de 80% na execução das receitas e maior envolvimento dos alunos no preparo.

Durante a construção da receita, estudo dos ingredientes, origem, formas de cultivo e outros assuntos pertinentes a culinária a professora P1 ressaltou a importância do acesso à internet para exemplificar, mostrar e pesquisar tais assuntos. Em muitos momentos P1 utilizou seu celular pessoal para realizar alguma referência ao que estava sendo abordado em aula.

Essas mudanças e condutas adotadas pelas professoras após o programa de formação continuada possibilitou, como pode-se avaliar ao longo dos resultados apresentados, uma maior independência e participação dos alunos nas atividades propostas, bem como a emissão de comportamentos respaldados nos princípios do CFN.

No próximo tópico, é apresentado o pré e pós-teste dos alunos participantes da pesquisa. O enfoque se dará na avaliação da intensidade de apoio nas turmas de Culinária e, mais precisamente, nos alunos-alvo antes e após o programa de intervenção.

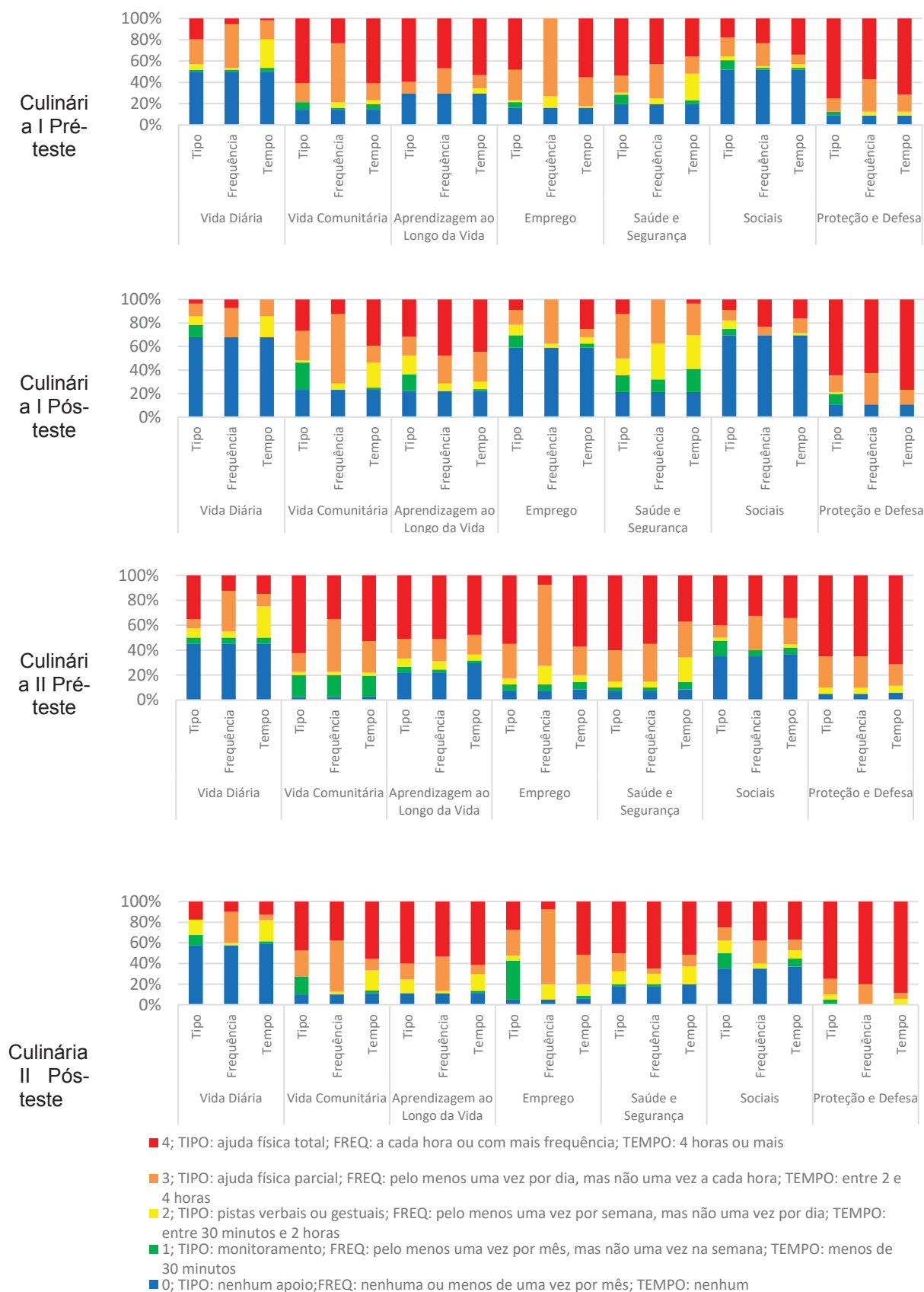
#### 6.4 AVALIAÇÃO DA INTENSIDADE DE APOIO NOS DIFERENTES DOMÍNIOS

A avaliação de Intensidade de Apoio foi realizada com todos os participantes da pesquisa possibilitando que o indivíduo respondesse aos questionamentos na presença de uma responsável legal ou alguém que fornecesse apoio e tivesse contato a mais de três meses com o jovem adulto com DI, antes e após o programa de intervenção.

Ao analisar os dados do pré e pós-teste, é possível verificar o nível de apoio que esses jovens necessitam para a realização das atividades adaptativas avaliadas na SIS-A. Cabe destacar, que na FIGURA 16 são apresentadas as informações de ambas as turmas, estando no eixo da ordenada a porcentagem referente a soma das variáveis: tipo de apoio, frequência e tempo de apoio de cada área adaptativa e no eixo da abcissa as áreas adaptativas presente na SIS-A seção 1 composta pelas habilidades de Vida Doméstica, Vida Comunitária, Aprendizagem ao Longo da Vida, Emprego, Saúde e Segurança e Social e seção 2 referente a proteção e defesa.

As cores na FIGURA 16 referem-se a tríade: tipo, frequência e tempo de apoio, os quais vão do mais intenso representado pelo vermelho (4); menos intenso representado pela cor laranja (3), moderado na cor amarela (2); em verde (1) leve e azul (0) a independência, ausência de apoio, o cálculo das pontuações de cada domínio foi conforme instruções do manual apresentado no método desta pesquisa.

FIGURA 16 – DELINEAMENTO PRÉ E PÓS-TESTE SIS-A



FONTE: Base de Dados da Pesquisa



Ao analisar os dados apresentados na FIGURA 16, pode-se aferir que ambas as turmas apresentam no pré-teste altos índices de necessidade de apoio nos diferentes domínios e principalmente na Seção 2 de Proteção e Defesa.

Por meio do cálculo referente a média dos apoios fornecidos, verifica-se que a turma de Culinária I apresentou no pré-teste elevada porcentagem de apoio nas atividades de Vida Comunitária (86%), como deslocar-se de um local para outro na comunidade utilizando ou não transporte público; ir as compras, adquirir produtos e contratar serviços; usar serviços públicos na comunidade. Nas atividades de Emprego (84%) referente a completar tarefas relacionadas ao trabalho em uma velocidade e com qualidade aceitável; ajustar-se a novas atribuições e procurar informações e assistência ao empregador. Índices que no pós-teste apresentaram um decréscimo significativo na Vida Comunitária (77%) e Emprego (41%).

Em contra partida, a menor necessidade de apoio encontra-se nos domínios de Vida Diária (50%) e Sociais (48%) na turma de Culinária I.

Nas atividades de Saúde e Segurança observa-se uma diminuição na necessidade de apoio total, aumentando a independência em algumas atividades como deslocar-se sem apoio de outra pessoa; monitoramento ao tomar medicamento; pistas verbais e gestuais em atividades como evitar riscos para a saúde e segurança, além de apoio parcial para manter uma dieta nutritiva e equilibrada; manter a saúde e uma boa forma e o bem estar emocional.

Dentre os tipos de apoio, as pistas verbais e gestuais são as menos utilizadas nos domínios durante o pré-teste na turma de Culinária I, havendo no pós-teste uma diminuição da frequência do apoio, bem como a necessidade de monitoramento e o fornecimento de dicas verbais ou gestuais ao longo dos domínios.

Na turma de Culinária II, verifica-se no pré-teste uma maior necessidade de apoio nos seguintes domínios: Vida Comunitária (98%); Emprego, Saúde e Segurança (93%). A intervenção nesta turma foi reduzida devido ao tempo da pesquisa, mas cabe destacar que foi realizada a formação junto a professora.

Por meio dos resultados no pós-teste é possível analisar algumas mudanças como um decréscimo nos índices referentes a Vida Comunitária (90%) e Saúde e Segurança (83%), bem como um aumento na necessidade de monitoramento nas atividades de Emprego.

Na turma de Culinária II, as menores porcentagens de intensidades de apoio no pré-teste estão nos domínios referentes à Vida doméstica (55%) e Sociais (65%),

as quais contemplam habilidades de cuidados pessoais (utilizar banheiro, tomar banho, vestir-se, etc.), cuidados com o ambiente doméstico (cuidar e limpar da casa, utilizar aparelhos domésticos, preparar o alimento), socialização dentro e fora do ambiente doméstico, participação em atividades de recreação e lazer, envolvimento amoroso e constituir amizades, além de engajamento em trabalho voluntário e comunicar aos outros suas necessidades pessoais, tais domínios no pós-teste apresentaram resultados satisfatórios diminuindo a necessidade de apoio total e parcial para a realização de tais atividades. Deste modo, no pós-teste têm-se os seguintes índices de apoio nesses domínios: Vida doméstica (43%) e Sociais (65%).

Ao realizar um comparativo no domínio de Saúde e Segurança nas turmas analisando o pré e pós-teste, verifica-se que ambas turmas tiveram um acréscimo de independência, conforme apresentado na TABELA 7.

TABELA 7 – PORCENTAGEM DE APOIO NO DOMÍNIO DE SAÚDE E SEGURANÇA

Apoios	Culinária I		Culinária II	
	Pré	Pós	Pré	Pós
Sem Apoio	20%	21%	7,5%	17,5%
Monitoramento	9%	14%	2,5%	2,5%
Dicas Verbais e Gestuais	2%	14%	5%	12,5%
Ajuda Parcial	16%	38%	25%	17,5%
Ajuda Total	53%	13%	60%	50%

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Cabe lembrar que este domínio é composto por oito atividades assim compreendidas: tomar medicamento; evitar riscos para a saúde e segurança; obter serviços de cuidados de saúde; deslocar sem apoio de outra pessoa; aprender a ter acesso aos serviços de emergência; manter uma dieta nutritiva e equilibrada; manter a saúde e uma boa forma física e manter o bem-estar emocional.

Em ambas as turmas pode-se averiguar o acréscimo da porcentagem de apoio por meio de dicas verbais e gestuais e a diminuição de 10% do apoio total na Culinária II e 41% na Culinária I. A hipótese para a mudança não ser tão expressiva

na turma de Culinária II pode estar atrelada ao menor número de seções de intervenção.

A turma de Culinária I teve um aumento na utilização de monitoramento nestas atividades enquanto a turma de Culinária II se manteve. Sobre a ajuda parcial, verifica-se na turma de Culinária I o aumento de 22% deste tipo de apoio e uma diminuição de 7% na turma de Culinária II.

Após uma visão geral das turmas é apresentado os resultados individuais dos quatro alunos-alvo do estudo, destacando os resultados da SIS-A no pré e pós-teste.

Ao analisar os alunos individualmente verifica-se o índice de apoio que cada um necessita, em vermelho os resultados do pré-teste e em verde os resultados após a intervenção (pós-teste). Quanto maior o índice, maior é a necessidade de apoio que o indivíduo necessita nas áreas adaptativas avaliadas, como se pode aferir na TABELA 8 os dados dos alunos da Culinária I e na TABELA 9 os dados da Culinária II.

TABELA 8 – ÍNDICE DE APOIO DOS ALUNOS CULINÁRIA I

A1								A5							
A. Vida doméstica	B. Vida Comunitária	C. Aprendizagem ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e segurança	F. Social	Índice necessidade apoio	Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida Comunitária	C. Aprendizagem ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e segurança	F. Social	Índice necessidade apoio	Percentil
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131		15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
14	14	14	14	14	14	120-123	90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
13	13	13	13	13	13	116-119		13	13	13	13	13	13	116-119	
						113-115	80							113-115	80
12	12	12	12	12	12	110-112		12	12	12	12	12	12	110-112	
						108-109	70							108-109	70
						106-107								106-107	
11	11	11	11	11	11	105	60	11	11	11	11	11	11	105	60
						102-104								102-104	
10	10	10	10	10	10	100-101	50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
						98-99								98-99	
9	9	9	9	9	9	97	40	9	9	9	9	9	9	97	40
						94-96								94-96	
						92-93	30							92-93	30
8	8	8	8	8	8	90-91		8	8	8	8	8	8	90-91	
						88-89	20							88-89	20
7	7	7	7	7	7	85-87		7	7	7	7	7	7	85-87	
6	6	6	6	6	6	82-84	10	6	6	6	6	6	6	82-84	10
5	5	5	5	5	5	75-81		5	5	5	5	5	5	75-81	
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

Legenda: ■ Pré-teste ■ Pós-teste

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Os resultados da Escala antes da intervenção demonstram que a aluna A1 apresentava maior necessidade de apoio nos domínios de Vida Comunitária, com

índice 17, seguida de Aprendizagem ao longo da vida com índice de 14, Emprego e saúde e segurança, índice 13 e os domínios de vida doméstica e sociais com índice 9. Sendo nesta aplicação o índice de necessidade de apoio igual a 117, o que corresponde segundo ao manual um percentil de 87%. No pós-teste foi possível verificar um decréscimo na necessidade de apoio em todas as áreas do comportamento adaptativo passando para: Vida doméstica e Emprego, índice 7; vida comunitária e saúde e segurança, índice 9; aprendizagem ao longo da vida, índice 11 e Sociais índice 6. acarretando uma diminuição no índice de necessidade de apoio passando para 87 correspondente a um percentil de 19%. A hipótese para a diminuição do índice de necessidade de apoio tão significativo, pode estar atrelado ao fato do planejamento centrado na pessoa ter sido construído em parceria com a aluna, a professora, pedagoga e a mãe, elencando as reais necessidades e delimitando o trabalho e ações a serem estabelecidas e cumpridas a curto, médio e longo prazo.

O aluno A5 apresentou no pré-teste uma maior necessidade de apoio no domínio de Aprendizagem ao longo da vida, com índice 14. Seguindo consecutivamente dos domínios de Vida comunitária e Saúde e segurança com índice 12; Emprego, índice 10, vida doméstica, índice 8 e sociais com índice 7. O índice geral dessa aplicação foi 103 o que corresponde segundo ao manual um percentil de 58%. Após a implementação do programa de formação continuada, o aluno apresentou um decréscimo em quatro das seis subescalas, sendo as seguintes áreas: vida doméstica e Emprego, índice 8; Vida comunitária e Saúde e segurança com índice 10 mantendo-se o mesmo índice na área de Aprendizagem ao longo da vida, índice 14 e Social, índice 7. O índice de necessidade de apoio no pós-teste baixou para 95 correspondente a um percentil de 37%.

Como observado na TABELA 8 ambos os alunos apresentaram uma maior independência, diminuindo o índice de necessidade de apoio. A aluna A1 no pré-teste apresentava um índice de 117 (87%) e após a intervenção esse índice baixou para 87 (19%). Os resultados também foram significativos ao observar o aluno A5, que iniciou na pesquisa com um índice de necessidade de apoio igual a 103 (58%) e no pós-teste 95 (37%).

Ao explorar os índices de necessidade de apoio dos alunos participantes da pesquisa da turma de Culinária II constata-se uma redução no índice de necessidade de apoio como observa-se na TABELA 9.

TABELA 9 – ÍNDICE DE APOIO DOS ALUNOS CULINÁRIA II

A9								A10							
A. Vida doméstica	B. Vida Comunitária	C. Aprendizagem ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e segurança	F. Social	Índice necessidade apoio	Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida Comunitária	C. Aprendizagem ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e segurança	F. Social	Índice necessidade apoio	Percentil
17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131		15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
14	14	14	14	14	14	120-123	90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
13	13	13	13	13	13	116-119		13	13	13	13	13	13	116-119	
						113-115	80							113-115	80
12	12	12	12	12	12	110-112		12	12	12	12	12	12	110-112	
						108-109	70							108-109	70
						106-107								106-107	
11	11	11	11	11	11	105	60	11	11	11	11	11	11	105	60
10	10	10	10	10	10	102-104		10	10	10	10	10	10	102-104	
						100-101	50							100-101	50
9	9	9	9	9	9	98-99		9	9	9	9	9	9	98-99	
						96-97	40							96-97	40
						94-95								94-95	
						92-93	30							92-93	30
8	8	8	8	8	8	90-91		8	8	8	8	8	8	90-91	
						88-89	20							88-89	20
7	7	7	7	7	7	85-87		7	7	7	7	7	7	85-87	
6	6	6	6	6	6	82-84	10	6	6	6	6	6	6	82-84	10
5	5	5	5	5	5	75-81		5	5	5	5	5	5	75-81	
1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

Legenda: ■ Pré-teste ■ Pós-teste

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Na Tabela 9, a esquerda, é possível observar os dados da Escala SIS-A da aluna A9. Os resultados antes da intervenção demonstravam uma maior necessidade de apoio no domínio de Vida comunitária com índice 17, seguido consecutivamente dos domínios de Emprego e saúde e segurança, índice 13; Aprendizagem ao longo da vida, índice 10; Vida doméstica, índice 8 e Sociais com índice 7. Sendo o índice de necessidade de apoio da aluna A9 no pré-teste 109 o que corresponde a 73%. No pós-teste obteve-se uma menor variância no índice de apoio que baixou para 107 correspondendo a 68%. O domínio de vida doméstica manteve-se com o mesmo índice (8), três domínios baixaram o índice, a saber: Vida comunitária, índice 15; Emprego, índice 11; Saúde e Segurança, índice 12. Dois domínios aumentaram o índice de apoio, Aprendizagem ao longo da vida, índice 12 e Sociais, índice 8. Observa-se uma dissimilaridade nas habilidades de Aprendizagem ao longo da vida no pré e pós-teste fato que pode estar atrelado a sensibilidade do instrumento.

O aluno A10 apresentou os maiores índices no pré-teste nos domínios de Vida Comunitária, índice 15; Sociais e Saúde e Segurança, índice 14; Emprego, índice 12; Aprendizagem ao longo da vida, índice 11 e Vida doméstica, índice 10. O índice de necessidade de apoio presente nessa aplicação foi de 118, um percentil de 89%. Com

a aplicação da Escala SIS-A após a intervenção observa-se no pós-teste uma diminuição na intensidade de apoio, consequentemente uma diminuição no escore padrão em cinco domínios, a saber: Vida doméstica, índice 7; Vida comunitária, índice 12; Emprego, índice 10; Sociais, Saúde e segurança, índice 11. O domínio de aprendizagem ao longo da vida teve um acréscimo de um escore passando para 12 no pós-teste. O aluno A10 no pós-teste apresentou uma diminuição no índice de necessidade de apoio passando para 102 o que representa segundo o manual 55%.

Como observado nos dados apresentados, o programa de formação continuada desenvolvido com as professoras possibilitou o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Pressupõe que o pouco número de intervenções com os alunos da turma de Culinária II não possibilitou melhores resultados.

Verifica-se que o programa de formação continuada na temática saúde e segurança com enfoque na transição para a vida adulta, apresentou índices com resultados significativos não apenas neste quesito, mas alterando e diminuindo os índices em outros domínios presentes na Escala SIS-A, demonstrando a sensibilidade do instrumento e servindo como parâmetro para a organização e desenvolvimento das atividades.

## 7 DISCUSSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi elaborar, implementar e avaliar o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores sobre a temática de saúde e segurança. O enfoque se dá no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual estudantes da unidade ocupacional de culinária de uma Escola Especial no estado do Paraná.

Por meio deste estudo foram encontradas algumas evidências relevantes com relação à implementação de procedimentos para a formação continuada colaborativa entre profissionais visando proporcionar uma maior independência de jovens com DI. Assim como, foram observados importantes aprendizados nos repertórios de jovens com DI que auxiliam no processo de TVA.

A seguir, com base na literatura, será apresentada a discussão abordando as seguintes temáticas: a implementação do programa de formação continuada de professores na temática de saúde e segurança; níveis de apoio no desempenho das atividades tanto para os professores quanto para os alunos envolvidos no processo; e, avaliação do desenvolvimento dos alunos por meio da escala de intensidade de apoio.

### 7.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA TEMÁTICA DE SAÚDE E SEGURANÇA

Foram observadas mudanças de comportamento no repertório dos alunos e das professoras por meio da implementação do programa de formação continuada. Como apresentado nos resultados durante a linha de base, os participantes faziam uso de comportamentos que não possuíam respaldo nos princípios do CFN e que em muitas situações não eram fornecidas as oportunidades para os alunos realizarem com independências as atividades.

Estudos (LOPES, 2016; BOUERI, 2010, 2014; ZUTIÃO, 2016) que abordaram programas de ensino buscando proporcionar maior independência aos indivíduos com DI, atuaram diretamente com tutores, atendentes e familiares. Assim, esta pesquisa difere dos estudos citados uma vez que se propôs a uma formação continuada de professores em contexto real de trabalho, acerca da própria prática, do conhecimento sobre o aluno (potencialidades e capacidades), das dificuldades enfrentadas no



cotidiano profissional e de como estas influenciam no apoderamento de decisões, possibilitando a formação destes profissionais por meio de práticas colaborativas, conectando os saberes, as vivências, a diversidade dos seus alunos, os contextos no qual estão inseridos promovendo a transferência de aprendizagem a novos contextos (CORTÉS, OLIVENCIA, 2017; DUEK, 2011; FERNANDES, LIMA-RODRIGUES, 2016).

Na literatura, há referência a colaboração estabelecida com familiares (TRENTIN; RAITZ, 2018; CÓRTEZ; OLIVENCIA, 2017), interinstituições (POVENMIRE-KIRK et al., 2018), entre as entidades para a transição efetiva dos jovens com DI (CROTTY, 2016) e como apoio a inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). A colaboração foi salientada na construção dos PEI, PIT e PCP (TANNUS-VALADÃO, 2010; ALVES, 2009; SANDERSON, 2000; THOMPSON et al., 2017) e destacado por Soriano (2002) como quesito para o processo de TVA. Este estudo parece ser um dos primeiros a utilizar a prática colaborativa na formação continuada de professores.

A prática colaborativa estabelecida ao longo da implementação do programa proporcionou um diálogo entre pesquisadora e professoras; entre P1 e P2; e, entre escola e família, contribuindo não só no aprendizado e desenvolvimento dos alunos como na promoção do aprendizado frente aos desafios e desenvolvimento das capacidades pessoais e relacionais dos interlocutores. Por meio do envolvimento mútuo, interações e conhecimentos, o que proporcionou novos pensamentos, discurso e nova metodologia de ensino contribuindo significativamente na prática de ensino (PIMENTA; MACEDO, 2017) e na construção de planejamento centrado no aluno. Nesse foi registrado as necessidades, habilidades, os apoios necessários, de forma personalizada a fim de aprimorar significativamente a qualidade de vida do aluno com DI (AAIDD, 2017), bem como auxiliar no processo de transição para a vida adulta (CROTTY, 2016).

O apoio pedagógico, a interação, a busca de soluções, planejamento e avaliação foram ações presentes no programa de formação continuada. Araújo e Almeida (2014) salientam que a consultoria colaborativa trabalha em condições igualitárias entre todos os membros e não hierárquica, agregando as experiências, dialogando, decidindo em parceria e construindo planos que atendam às necessidades dos alunos. A colaboração também foi destacada como as melhores práticas no planejamento de transição para a vida adulta pelos altos índices de



satisfação dos alunos, pais, professores e funcionários das agências nos estudos conduzidos por Crotty (2016) e Povenmire-kirk e colaboradores (2018). Assim, o programa de formação continuada foi composto por sessões teóricas e práticas, implementado, para fins de pesquisa, individualmente com cada professora, mas pode ser realizado com todos os profissionais da escola possibilitando a reflexão e o compartilhamento de saberes, vivências no contexto o qual estão inseridos (DUEK, 2011). O material instrucional e os recursos adaptados ficaram à disposição das professoras para futuros estudos, embasamento da prática e de novos procedimentos de ensino. Nas pesquisas de Boueri (2010; 2014) e Zutião (2016), as pesquisadoras fizeram uso de material instrucional e ressaltaram a importância das sessões teóricas para o ensino dos participantes (cuidadores, atendentes, pais/familiares).

Esse modelo de formação alinhando teoria e prática, demonstrou uma eficácia na formação continuada das professoras, melhorando os serviços ofertados aos alunos e permitindo um maior domínio dos temas abordados e das práticas trabalhadas.

## 7.2 PRÁTICAS DE ENSINO ENBASADAS NOS PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL

O programa de formação continuada, sobre a temática de saúde e segurança com enfoque no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual, foi composto por sessões teóricas e práticas sendo utilizado os princípios norteadores do Currículo Funcional Natural.

Por meio da colaboração estabelecida foram elencadas as reais necessidades e capacidades dos alunos, elencando estratégias de ensino, recursos, adaptações, organizando o ambiente de ensino, utilizando de reforçadores naturais e respeitando o tempo de desenvolvimento de cada aluno corroboraram para a prática de ensino.

As adaptações dos recursos utilizados durante as atividades como quadro móvel, fichas de ingredientes e utensílios domésticos, proporcionaram uma aprendizagem sem frustrações, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de seu potencial mediante a um planejamento embasado nos princípios do Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992; SUPLINO, 2009).

Ao ensinar habilidades funcionais embasadas nos princípios norteadores do CFN, faz-se necessário ter a clareza sobre quem é o nosso aluno, concentrar-se nas

habilidades, capacidades e não na deficiência e incapacidades; elencando qual a melhor forma de ensinar, fazendo uso de procedimentos e objetos mais próximos possíveis da realidade do aluno, em ambiente natural (LEBLANC, 1992;1998; SUPLINO, 2009).

A mudança na prática de ensino das professoras foi notória após o início da intervenção. Nos resultados pode-se verificar uma mudança abrupta na prática de ensino da professora P1, que a partir da segunda sessão de intervenção manteve uma porcentagem acima de 79% de práticas de ensino embasada nos princípios do CFN. Práticas que ao serem observadas por P2 foram agregadas no repertório de manejo de sala de aula e se mantiveram acima de 80% após o início da intervenção.

Essa mudança da prática de ensino pelas professoras, após a formação continuada, possibilitou por meio do ensino de habilidades uma maior independência dos alunos com DI nas atividades propostas, corroborando com as pesquisas desenvolvidas por LOPES (2016); BOUERI (2010; 2014) e ZUTIÃO (2016). Assim, a mudança de metodologia e na prática das professoras aumentaram a emissão de comportamentos que tem seus princípios norteadores no Currículo Funcional Natural dos participantes, mediante ao fornecimento de mais oportunidades facilitadoras de aprendizagem tornando o processo menos árduo e garantindo êxito no final do processo, contribuiu consequentemente para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

### 7.3 APRENDIZAGEM DE HABILIDADES DE SAÚDE E SEGURANÇA NO AUXÍLIO AO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

A AAIDD (2010) compreende a deficiência como um ajuste entre as capacidades do indivíduo e o contexto. Deste modo, as limitações no funcionamento humano conceituam a deficiência em uma perspectiva ecológica e multidimensional, na qual enfatizam o papel significativo que os apoios desempenham para a melhoria do funcionamento humano no ambiente que está inserido.

Os apoios são compreendidos como recursos e estratégias que possibilitam uma maior qualidade de vida resultante do aumento de independência pessoal e produtiva, se integrando e participando ativamente na sociedade (THOMPSON et. al, 2004).

A interação dos apoios para o funcionamento humano facilita a adaptação ao ambiente. Por meio dessas mudanças ambientais é possibilitado ao jovem com DI a aprendizagem de novos comportamentos importantes para o seu desenvolvimento e para proporcionar maior independência nas atividades desempenhadas.

Deste modo, ao proporcionar o aprendizado de habilidades de saúde e segurança é possibilitado ao jovem com DI uma maior independência e a autodescoberta, elementos importantes na transição para a vida adulta (FREEMAN et al., 2014).

Nos resultados apresentados, além do êxito nos quesitos de saúde e segurança, também foi possível constatar uma maior independência na execução das receitas, havendo um pequeno decréscimo nas atividades propostas ao retornar das férias ou durante alguma situação familiar, estresse ou perturbação, evidenciando que as interações estabelecidas influenciam o desenvolvimento do indivíduo.

No estudo desenvolvimento por Crotty (2016) o autor salienta a importância da colaboração no processo de transição para os indivíduos com DI, embasado no modelo ecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), e, destaca que todos os elementos (família, escola, cuidadores, trabalho, comunidade, economia, política, governo) se complementam e contribuem para a ampliar o desenvolvimento do jovem com DI. Portanto, a colaboração vai para além dos muros da sala de aula, envolvendo todas as partes interessadas a fim de planejar, implementar e avaliar as estratégias e recursos apropriados por meio de uma abordagem pluralizada e centrada no indivíduo (CROTTY, 2016; SORIANO, 2002).

#### 7.4 AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS POR MEIO DA ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO

A Escala de Intensidade de Apoio foi elaborada por um grupo de pesquisadores da AAIDD em resposta as mudanças em como a sociedade vê e se relaciona com as pessoas com deficiência (THOMPSON et. al, 2004). Mudanças essas relacionadas as expectativas positivas para as experiencias de vida, a utilização de descrições funcionais das condições incapacitantes, maior orientação para atividades apropriadas a idade cronológica, o aparecimento de serviços conduzidos pelo consumidor e a prestação de apoios individualizados por meio de redes de apoio.

A utilização da Escala de Intensidade de Apoio foi imprescindível para uma descrição funcional dos alunos, revelando as habilidades e capacidades mediante os níveis de apoio nas áreas de competências adaptativas, auxiliando no planejamento de estratégias de ensino mais condizentes com a realidade de cada turma, a idade cronológica dos alunos, além de auxiliar na construção do Planejamento Centrado na Pessoa (THOMPSON et al., 2017).

Após o programa de formação com as professoras, foi reaplicada a SIS. Obtendo-se resultados positivos no que tange a independência dos alunos não apenas nas habilidades de saúde e segurança como nas outras áreas de competências adaptativas, por meio de uma mudança de paradigmas e uma nova visão acerca do jovem com deficiência intelectual.

Thompson e colaboradores (2004) salientam que o novo paradigma de apoios muda o enfoque dos cuidados básicos para uma visão a qual demanda tempo na criação e manutenção das redes de apoio, sendo ofertados de modo individualizado e nos contextos que o indivíduo está inserido.

Pôde-se constatar nos resultados que, mediante os recursos e estratégias adotadas foi possível potencializar as habilidades dos alunos, propiciando uma maior independência pessoal e produtividade nas turmas de Culinária. Lopes (2016) destaca a necessidade de uma formação continuada ao longo do desenvolvimento, mesmo nos conhecimentos já adquiridos, possibilitando uma maior independência e qualidade de vida ao jovem com DI.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar e implementar um programa de formação continuada para professores, procurou-se selecionar temáticas que complementasse a formação inicial, a compreensão acerca da deficiência intelectual e do processo de TVA por meio de práticas colaborativas que foram estabelecidas durante a implementação do programa.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou analisar os efeitos do programa de formação continuada de professores na temática de saúde e segurança com enfoque no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual. Buscando fornecer as professoras todas as informações e recursos necessários para uma prática de ensino embasada nos princípios do Currículo Funcional Natural. As professoras, ao fazerem uso de uma nova prática de ensino, oportunizaram aos jovens com DI maior independência na realização das atividades propostas e nas habilidades de Saúde e Segurança.

Assim, estabeleceu-se juntamente com as professoras, atividades que fossem funcionais para os alunos, partindo de uma avaliação inicial elencando, realizando as adaptações pertinentes e em ambientes naturais. Por meio da Escala de Intensidade de Apoio, elencou-se as reais necessidades dos alunos, contribuindo significativamente nos planejamentos individualizados e na avaliação após a implementação do programa de formação continuada, demonstrando a sensibilidade do instrumento as mudanças ocorridas no repertório dos jovens após a implementação do programa.

Durante a implementação do programa de formação continuada de professores, algumas dificuldades foram encontradas, tais como: sincronizar e organizar reuniões face a face para a construção do PCP com todos os envolvidos no processo (aluno, professor, pedagoga, familiar); preenchimento das etapas que compõem o PCP, uma vez que os envolvidos apresentaram uma dificuldade de projetar o futuro do jovem com DI, por meio do estabelecimento de metas a longo prazo. Outra dificuldade encontrada e relatada pelas professoras, refere-se ao acesso à internet para complementar as atividades desenvolvidas e questionamentos dos alunos durante a execução das atividades.

Frente aos desafios dos alunos com DI, tem-se a clareza de que os desejos e anseios são semelhantes à de qualquer outro jovem, porém algumas limitações

presentes no contexto ao qual estão inseridos, não possibilitam aos mesmo o desenvolvimento integral de suas potencializadas. Sendo assim, de extrema relevância o conhecimento das reais necessidade, capacidades e potencialidades do jovem do DI.

Destaca-se como ações facilitadoras que contribuíram com o programa de formação continuada de professores, a prática de ensino compatível com as reais necessidades e capacidades dos alunos; a valorização do aluno e seu aprendizado; o uso de materiais e em ambiente natural que contribuiu, como pode-se comprovar nos resultados, na aquisição de competências com desempenho satisfatório dos alunos nas atividades desenvolvidas. Assim como, a colaboração estabelecida neste estudo (pesquisadora-professoras; entre as professoras), não só na implementação do programa, mas na construção do PCP, esse último com a participação da pedagoga.

Sugere-se novas pesquisas a fim de ampliar a colaboração e engajando dos demais profissionais da escola, bem como conscientizar e engajar os familiares no processo de TVA, a fim de contribuindo com a escola na formação e desenvolvimento das potencialidades dos jovens com DI. Uma vez que, a colaboração bem-sucedida entre escola, família e demais profissionais como relatado na literatura, são facilitadores do processo de inclusão e de TVA. Deste modo, torna-se pertinente novos estudos a fim de pesquisar a colaboração entre profissionais da escola e a família em prol do desenvolvimento dos jovens com DI para o aprendizado de habilidades fundamentais para o sucesso na transição para a vida adulta.

No que tange as habilidades de Saúde e Segurança pode-se verificar que os alunos obtiveram maior independência durante a intervenção, principalmente na atividade referente a “deslocar sem apoio de outra pessoa”. Dentre os apoios fornecidos foi observado um aumento de dicas verbais e gestuais diminuindo os apoios totais e parciais durante a atividades propostas, possibilitando aos jovens com DI o desenvolvimento de suas potencialidades e maior independência. Bem como o desenvolvimento de atividades que auxiliaram no aprendizado de condutas para ter acesso aos serviços de emergência e evitar riscos para a saúde e segurança.

Por meio dos resultados obtidos com o pré e pós-teste utilizando a Escala SIS, pode-se perceber a diminuição dos índices de apoio dos alunos participantes do estudo não apenas no domínio de Saúde e Segurança como nas demais atividades

adaptativas que contribuem para a transição para a vida adulta como as atividades de emprego e sociais.

A Escala SIS, mostrou-se um instrumento valioso para a construção do PCP e avaliação dos níveis de apoio dos comportamentos adaptativos. Recomenda-se novas pesquisas a fim de verificar a replicação dos resultados em outros jovens com DI, fortalecendo a validade do instrumento, demonstrando as mudanças ocorridas no repertório dos jovens após a implementação de práticas de ensino.

Novas pesquisas no que tange a autodeterminação e o gerenciamento da própria vida a fim de corroborar com o processo de transição para a vida adulta e maior independência dos jovens com deficiência intelectual.

Almeja-se que por intermédio desse estudo novas pesquisas sejam realizadas contemplando a participação da família no processo de TVA, bem como em outros domínios da Escala de Intensidade de Apoio como nas habilidades de emprego e na Seção 2 referente a Proteção e defesa, na qual foi observada um alto nível de necessidade de apoio no pré e pós-teste. Essas temáticas corroboram com o processo de transição para a vida adulta, possibilitando o jovem com DI uma maior independência tornando-o mais autodeterminado possibilitando a este ser ele o principal gerenciador de sua vida.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. **Association on Intellectual and Developmental Disabilities**, 2010.

AAIDD. Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Supports Intensity Scale**. Disponível em: < <https://www.aaidd.org/sis/supports-and-sis/transition-planning> > Acesso em 08 Dez 2018.

AFONSO, C. M. P. **E... O depois da Escola? Saber (e) Educar**, Nº 2, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11796/959>> Acesso em 06 Nov. 2018.

ALMEIDA, M. A. **Adaptação e Validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma Contribuição para Avaliação Funcional de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual**. Projeto submetido ao edital: MCTI/CNPq/MEC/CAPEs Nº 43/2013. São Carlos.

\_\_\_\_\_. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo : SP, 2012. Disponível em: < <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf> > Acesso 23 Nov 2018.

ALMEIDA, M. A.; ZUTIÃO, P.; BOUERI, I. Z.; POSTALLI, L. M. Escala de intensidade de suporte - SIS: consistência interna, fidedignidade e caracterização da amostra. in ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALI, L. M. M. **Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares**. Marília: ABPEE, 2018, p. 219-244.

ALVES, F. J. P. **Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada**. (Dissertação). Porto, 2009.

ANDERSON, H. Diálogo: pessoas criando significados umas com as outras e encontrando maneiras de continuar. In: GRANDESSO, M. A. **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e prática**. Curitiba, PR, 2017. p.93-104

ANGONESE, L. S.; BOUERI, I. Z.; SCHMIDT, A. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. **Rev. bras. orientação. prof**, São Paulo , v. 16,n. 1,p. 23-34,jun. 2015 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902015000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100004&lng=pt&nrm=iso)> Acessos em 23 Ago. 2017.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. Tese (Doutorado) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12,n. 2,p. 241-254, Ago. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-)



[65382006000200007&lng=en&nrm=iso](https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000200007)> Acesso em 3 Set. 2017.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000200007>

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 341-352, jun. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>>. Acesso em: 01 Dez. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8639>

ARNETT, J. J. Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. **Human Development**, 41, 295-315, 1998.

\_\_\_\_\_. The Winding Road From The Late Teens Through The Twenties: Emerging Adulthood. **Oxford University Press**, 2015.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

BOUERI, I. Z. **Instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual: um programa educacional para promover qualidade no atendimento**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

\_\_\_\_\_. **Efeitos de um programa educacional para atendentes visando a independência de jovens com deficiência intelectual Institucionalizados**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3053>> Acesso em 10 Nov 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Estatuto da pessoa com deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, nº 13.146. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 10 Nov 2018.

\_\_\_\_\_. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2014.  
 Disponível em:

<<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-viver-sem-limite-2014.pdf>> Acesso em: 8 Mar 2019

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso 10 Nov 2018.

BRIDI, F.R.S; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 49, maio-agosto, 2014, p. 499-512. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131528017>> Acesso em: 27 Abr 2019.

BRONFENBRENNER, U. Contexts of child rearing: problems and prospects. **American Psychologist**, v.34, n10, 1979. p.844-850. doi:10.1037/0003-066x.34.10.844

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições In CAMARANO, A. A. (Org) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CANHA, L.; SIMOES, C ; OWENS, L.; MATOS, M. Direct and indirect pathways to QoL in the transition to adulthood in youth and young adults with disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 44, p. 149-162, 2016. DOI: 10.3233/JVR-150787.

CARNEIRO, M.S.C. **A Deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>> Acesso em 12 Ago 2017.

\_\_\_\_\_. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** Porto Alegre, 2007. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111861>> Acesso em 27 Abr 2019.

CARVALHO, E.N.S. de; MACIEL, D.M.M.A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002.** Temas em Psicologia da SBP – 2003, Vol. 11, n. 2, 147– 156. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>>. Acesso em: 25 novembro 2017.

CARVALHO, M.F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos.** Horizontes, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CID-10. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Brasília: MEC/CORDE, 1993.

CHIBEMO, J. T.; CANASTRA, F. Processos de transição para a vida activa e profissional nas universidades de Sofala (Moçambique). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. eISSN: 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 7. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.07.372; p. A7-028 – A7-034.

COSTA, A. M. B. **Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91**. Lisboa, 2004.

CORTÉS, M.I.N.; OLIVENCIA, J.J.L. Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con diversidad funcional intelectual. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima , v. 11, n. 1, p. 62-81, enero 2017 . Disponível em < [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-25162017000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100005&lng=es&nrm=iso) >. Acesso em 06 Jul 2019. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.518>.

COSTA, H. R. Reflexões sobre reflexões: desafios e recursos nas práticas colaborativas. In: GRANDESSO, M. A. **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e prática**. Curitiba, PR, 2017. p. 675-685.

COZBY, P. C. **Método de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CROTTY, G. People with intellectual disabilities moving into adulthood. **Learning Disability Practice**. 19. 32-37. 10.7748/ldp.19.5.32.s20. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/303530171\\_People\\_with\\_intellectual\\_disabilities\\_moving\\_into\\_adulthood\\_Gerard\\_Crotty\\_finds\\_that\\_family\\_care\\_service\\_provision\\_and\\_policies\\_all\\_have\\_a\\_part\\_to\\_play\\_in\\_the\\_transition\\_of\\_young\\_people\\_with\\_intellect](https://www.researchgate.net/publication/303530171_People_with_intellectual_disabilities_moving_into_adulthood_Gerard_Crotty_finds_that_family_care_service_provision_and_policies_all_have_a_part_to_play_in_the_transition_of_young_people_with_intellect) > Acesso em: 06 Jul 2019.

DUEK, V.P. **Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Natal, RN, 2011.

FÂNZERES, L. J. L. T. **Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português**.(Tese) Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2017.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS, S. O processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE em Portugal. **Revista AMazônica**, ano 9, vol XVIII, nº2, jul-dez, 2016, p.32-56. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/315495124>> Acesso: 22 Oct 2018.

FREEMAN, M.; STEWART, D.; SHIMMELL, L. ;MISSIUNA, C.; BURKE-GAFFNEY, J.; JAFFER, S.; LAW, M. Development and evaluation of The Kit: Keeping it Together™ for youth (the ‘Youth Kit’) to assist youth with disabilities in managing information. **Child Care Health Dev**, 41: 222-229. doi:[10.1111/cch.12199](https://doi.org/10.1111/cch.12199). Disponível em < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cch.12199> > Acesso em 06 Jul 2019.

FERNANDES, H.E.; LIMA-RODRIGUES, L.M. A transição para a vida ativa em jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: o caso da cercimb/Portugal. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1, 2016 pg. 1055–1060 DOI: 10.1111/1471-3802.12134

FERREIRA, O. M. Q. **A percepção dos professores de Educação Especial na implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com Multideficiência**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2574/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Olga%20Ferreira.pdf> Acesso em 08 Out 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2009.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Jornal of education and psychological consultation**, v.1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GAST, D. L. **Single subject research methodology in behavioural sciences**. New York: Routledge, 2010.

GAUTHIER-BOUDREAULT, C.; COUTURE, M., & GALLAGHER, F. How to facilitate transition to adulthood? Innovative solutions from parents of young adults with profound intellectual disability. **Journal of applied research in intellectual disabilities**. JARID, 31 Suppl 2, 2018, p. 215-223. DOI: 10.1111 / jar.12394

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do Currículo Funcional Natural**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102271> Acesso em 12 Abr 2019.

\_\_\_\_\_. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa TEACCH e do Currículo Funcional Natural**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3136> Acesso em 12 Abr 2019.

GOMES, C. G. S.; LOBATO, R. D. C. **Inclusão escolar de crianças com autismo: o papel da consultoria colaborativa**. In Seminário Internacional Sociedade Inclusiva propostas e ações inclusivas: impasses e avanços, IV, 2006. Belo Horizonte. Anais. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. p.1-12.

IDEA, **Individuals with Disabilities Education Improvement Act**. The Individuals with Disabilities Education Improvement Act. Public Law 108- 446: IDEA 2004. Disponível em: <http://www.ideapartnership.org/topics-database/idea-2004.html> Acesso em 22 Nov 2018.

INELAND, J., MOLIN, M., & SAUER, L. Discursive tensions in late modern society : on education and work for people with intellectual disabilities in Sweden. **European**

**Journal of Social Education**, (26–27), p. 118–136, 2015. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-86731>

INES, H. N. P. **O plano individual de transição no 3º ciclo: que repercussões?** Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, 2012. Disponível em: < <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2547/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Helena%20In%C3%AAs.pdf>> Acesso em: 08 Out 2018.

KOHLER, PD, GOTHBERG, JE, FOWLER, C. E COYLE, J. (2016). **Taxonomia para a programação de transição 2.0: um modelo para planeamento, organização e avaliar educação, serviços e programas de transição**. Western Michigan University. Disponível em [www.transitionta.org](http://www.transitionta.org). Acesso em: 01 Mar 2019.

LEBLANC, J. M. **El Curriculum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Apresentação en de la ASPANDEM. Mallaga, España, 1992.

\_\_\_\_\_. **Curriculum Funcional/Natural para la vida** - La definición y desarrollo historico Centro de Educación Especial. Ann Sullivan. Perú. 1998.

LIMA, M. S. C. B. M. **Adolescente com deficiência intelectual acolhido em um abrigo institucional: dupla exclusão?** Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2016

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos : UFSCar, 2016.

MARQUES, M. O. L. **Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais - Que percepção da escola?** Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13580/1/OliviaMarques\\_DissertacaoFinal.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13580/1/OliviaMarques_DissertacaoFinal.pdf)> Acesso em 08 Out 2018.

MCKAY, D.; BANNER, R.; SHERIF, V.; RHODES, A. Learning, Independence, and Relationships The impact of supported higher education on students with intellectual disabilities. **Human Development Institute**, 2015. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=ED574739>> Acesso em 07 Ago 2019.

MENDES, M. C. R. **Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3ºciclo**. (Dissertação) Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A.; R. ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Linhas** (Florianópolis. Online), v. 17, p. 045-067, 2016.



MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 125-141.

MONSALVE-ROBAYO, A.M.; ARIAS-ENCISO, L. F.; BETANCOUR-ALZATE, L. M. Análisis del dominio aprendizaje y aplicación del conocimiento propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual. **Revista Educación** Vol. 38 (1), 117-129, e-ISSN: 22152644, enero-junio, 2014. Disponível em: < <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/14381> > Acesso em: 06 Jul 2019.

MOTA, A. P. R. **O processo de transição dos alunos com necessidades educativas especiais para a vida pós-escolar: um estudo de caso no Centro de recursos para inclusão do concelho de Guimarães**. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Ciências, 2012. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.26/10752> > Acesso em 08 Out 2018.

MUMBARDÓ-ADAM, C.; GUÀRDIA-OLMOS, J.; GINÉ, C.; RALEY, S. K.; SHOGREN, K. A. The Spanish version of the Self-Determination Inventory Student Report: application of item response theory to self-determination measurement. **Journal of Intellectual Disability Research**, 62, p. 303– 311, 2018. DOI: 10.1111/jir.12466.

MURRAY, S. Families' care work during the transition from school to post-school for children with severe disabilities. **Australian Institute of Family Studies**. Family Matters 2007 No. 76 Disponível em: < <https://aifs.gov.au/sites/default/files/sm.pdf> > Acesso em 06 Jul 2019.

NEECE, C. L., KRAEMER, B. R., BLACHER, J. Transition satisfaction and family well being among parents of young adults with severe intellectual disability. **Intellectual and developmental disabilities**, volume 47, number 1: 31–43 february 2009. DOI: 10.1352 / 2009.47: 31-43

NEGRI CORTES, M. I.; LEIVA OLIVENCIA, J. J. Los Profesionales Educativos como Agentes de Capacitación Socio-Laboral de los Jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. **Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.**, Lima , v. 11, n. 1, p. 62-81, enero 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-25162017000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162017000100005&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 07 Ago 2019. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.518>.

NTACT, **National Technical Assistance Center on Transition**. Disponível em: <<https://www.transitionta.org/>> Acesso em: 27 Abr 2019.

O'BRIEN, J.; LOVETT, H. **Finding a Way toward Everyday Lives: The Contribution of Person Centered Planning: Pennsylvania Office of Mental Retardation**, 1992. Disponível em: <[http://www.inclusion.com/everyday\\_lives.pdf](http://www.inclusion.com/everyday_lives.pdf)> Acesso em: 12 Abr 2019

OLIVEIRA, R. P. D. **Transição para a vida adulta – inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho**. Dissertação de mestrado a Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2330/disserta%C3%A7%C3%A3o%20final%20-%20TRANSI%C3%87%C3%83O%20PARA%20A%20VIDA%20ADULTA.pdf?sequence=1>> Acesso em 08 Out 2018.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Vitória, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. (2013). **Desenvolvimento humano** (12 ed.) Porto Alegre, RS: Artmed

PARANÁ (Estado). **PARECER CEE/BICAMERAL Nº 128/18**. Apreciação de Relatório Circunstanciado da Avaliação da Implementação da Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, em atendimento ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14, e aprovação de adequações necessárias. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial. Processo nº 640/18. Paraná, aprovado em 08 de novembro de 2018. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres\\_2018/Bicameral/pa\\_bicameral\\_128\\_18.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2018/Bicameral/pa_bicameral_128_18.pdf)> Acesso 8 Mar 2019.

PARANÁ (Estado). **PARECER CEE/CEIF/CEMEP Nº 07/14**. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Secretaria de Estado da Educação/SEED/DEEIN. Processo nº 488/14. Paraná, aprovado em 07 de maio de 2014. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/parecer\\_07\\_14.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf)> Acesso 20 Nov 2019.

PARANÁ (Estado). **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)> Acesso em: 12 Out 2018.

PESTANA, M. A. G. **Deficiência intelectual: transição para a vida activa**. Dissertação de Mestrado a Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1363>> Acesso em: 08 Out 2018.

PIMENTA, L. R. R.; MACEDO, R. M. S. Práticas colaborativas e dialógicas em múltiplos contextos. In: GRANDESSO, M. A. **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e prática**. Curitiba, PR, 2017. p. 299-326

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas da UnB**, Brasília/DF, 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico. In MELETTI, S. M. F.; KÁSSAR, M. C. M. (org.) **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador, p. 243-269.

POVENMIRE-KIRK, T.; TEST, D. W.; FLOWERS, C.P.; DIEGELMANN, K. M.; BUNCH-CRUMP, K.; KEMP-INMAN, A.; GOODNIGHT, C.I. CIRCLES: Building na interagency network for transition planning. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 49. 45-57. 10.3233/JVR-180953. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/326966053\\_CIRCLES\\_Building\\_an\\_interagency\\_network\\_for\\_transition\\_planning](https://www.researchgate.net/publication/326966053_CIRCLES_Building_an_interagency_network_for_transition_planning)> Acesso em: 06 Jul 2019.

RALEY, S.; SHOGREN, K.; MCDONALD, A. **How to Implement the Self-Determined Learning Model of Instruction in Inclusive General Education Classrooms**. 51, p. 62-71, 2018. DOI: 10.1177/0040059918790236.

RAPANARO, C.; BARTU, A.; LEE, A. H. Perceived Benefits and Negative Impact of Challenges Encountered in Caring for Young Adults with Intellectual Disabilities in the Transition to Adulthood. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, 21, p.34-47, 2008. doi:10.1111/j.1468-3148.2007.00367.x

RIANO-GALAN, A.et al. La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 20, n. 2, p. 283-302, Jun 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200010>.

ROCHA, F. M. A. **O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais**. (Dissertação). Instituto Superior de Educação e Ciências, 2011.

SAMPAIO, C. M. R. **Tal pai, tal filho? Intergeracionalidade e transição para a vida adulta**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANDERSON, H. (2000) **Person-centred Planning: Key Features and Approaches**. York: Joseph Rowntree Foundation.



SARAMAGO, V. M. L. **Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho.** (Dissertação) Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10773/1070>> Acesso em: 08 Out 2018.

SCHWARTZ, A. A.; HOLBURN, S. C.; JACOBSON, J. W. Defining person-centeredness: Results of two consensus methods. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 35(3), p. 235-249, 2000.

SILVA, E. G. **Formulação de um programa de ensino individualizado (PEI) para o ensino inclusivo.** Educação Especial e Inclusão: temas atuais. ABPEE / Marqueline & Manzini editora, 2013.

SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. **Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual.** Anais V Congresso Brasileiro de Educação Especial, VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2012. ISSN1984-2279,p.11671-11686

SORIANO, V. **Planos Individuais de Transição Apoiar a Transição da Escola para o Emprego.** European Agency for Development in Special Needs Education, 2006.

\_\_\_\_\_. **Transição da escola para o emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus.** Relatório síntese, European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 87-90591-60-7, 2002.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural. Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** 3ª Edição Revisada e ampliada. Rio de Janeiro, 2009.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha.** (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2013.

TANNÚS-V, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

TAVARES, S.M.S., **Transição para a Vida Ativa de Jovens com Deficiência Mental.** Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012

TAYLOR, D. L.; MORGAN, R.; CALLOW-HEUSSER, C. A survey of vocational rehabilitation counselors and special education teachers on collaboration in transition planning. **Journal of Vocational Rehabilitation**. 44, p. 163-173, 2016. DOI: 10.3233/JVR-150788

THOMAS, G., PRING, R. e Colaboradores. **Educação baseada em evidências a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

THOMPSON, J. R., BRYANT, B. R., CAMPBELL, E. M., CRAIG, E. M., HIGHERS, C. M., ROTHOLZ, D. A., SCHALOCK, R. L.; SILVERMAN, W. P.; TASSÉ, M. J.; WEHMEYER, M. L. **Supports Intensity Scale user's manual**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida / UFSCAR, 2004.

THOMPSON, J. R.; DOEPKE, K.; HOLMES, A.; MYLES, C. P.B.S; SHOGREN, K.A.; WEHMEYER, M. L. **Person-centered planning with the supports intensity scale – adult version**. A guide for planning teams. American Association on intellectual and developmental disabilities, AAIDD, 2017.

TRENTIN, V. B.; RAITZ, T. R. Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 713-726, ago. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28660>>. Acesso em: 07 ago. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28660.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**, UNESCO 1994. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 12 Mai. 2018.

VALÉRIO, A., MATOS, L., MARQUES, M. **Transição da Escola para a Vida Adulta: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada**. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa, 2007

VELÁSQUEZ, F. R., **Enfoques sobre el aprendizaje humano**. Venezuela, 2001.

ZUTIÃO, P. **Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2016 Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7889>> Acesso em: 12 Abr 2018.

## APÊNDICE 1 – MODELO DE CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR DO PRESENTE ESTUDO

Senhores pais e/ou responsáveis legais,

Eu Elisiane Perufo Alles sob orientação da Profª Iasmin Zanchi Boueri, venho por meio desta convidá-los para participar da pesquisa intitulada “Avaliação de um programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual” vinculada a Universidade Federal do Paraná. Informo que inicialmente será aplicada uma Escala de Avaliação de Comportamento Adaptativo que visa identificar os níveis de apoio que seu filho(a) necessita para viver e relacionar-se em sociedade. Cabe salientar que este instrumento será aplicado durante o período de matrícula sendo fundamental a presença de seu filho juntamente com um responsável ou alguém que convive e/ou presta apoio a mais de três meses, podendo ser também um professor.

As informações bem como o nome dos participantes serão mantidas em sigilo e os resultados da Escala serão entregues para os professores e pais pensarem as ações educacionais para o ano de 2019. Caso o senhor(a) não tenham interesse de participar da pesquisa é um direito seu e não terá nenhum problema. Não podendo comparecer, mas autorizando a participação o instrumento será aplicado na presença de seu filho e do professor (a).

Se o senhor (a) tiver alguma dúvida pode procurar a mestrandia pelo telefone [REDACTED].

---

Qual seu nome? \_\_\_\_\_.

Qual seu telefone para contato? (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_.

( ) Eu aceito que meu filho participe do estudo e tenho interesse em estar presente na aplicação da Escala de Avaliação de Comportamento Adaptativo.

( ) Eu aceito que meu filho participe do estudo e autorizo que o professor da escola esteja presente na aplicação da Escala de Avaliação de Comportamento Adaptativo.

( ) Eu não aceito que meu filho participe do estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável.

## **APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador Responsável: Iasmin Zanchi Boueri

Local da Pesquisa: Escola Especial da Rede Estadual de Ensino do Paraná

Endereço: [REDACTED]

### **O que significa assentimento?**

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

#### **Informação ao participante**

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de elaborar e implementar um programa de intervenção visando a autonomia de jovens com deficiência intelectual no quesito de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta.

Esta pesquisa é importante porque buscamos compreender como está ocorrendo a transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual, a construção da identidade desses indivíduos, sua integração na sociedade e inserção profissional.

Os benefícios da pesquisa são a implementação do programa de intervenção que possibilite aos jovens com deficiência intelectual galgarem mais autonomia no quesito de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta. Bem como, instrumentalizar os familiares desses jovens e os professores possibilitando que os mesmos auxiliem-os no processo de independência e o empoderamento do jovem com deficiência intelectual.

O estudo será desenvolvido na Escola Especial, onde os estudantes participantes serão distribuídos em três equipes de ensino (EE1; EE2; EE3), essas equipes serão constituídas pelos estudantes da turma e seu respectivo professor. Assim, em diferentes momentos será realizada a implementação da intervenção com cada EE, sendo gravado em vídeo e imagem as intervenções desenvolvidas. Os materiais coletados servirão para análise dos dados. Cabe salientar que a imagem dos participantes será mantida em sigilo e após o término da pesquisa os mesmos serão destruídos.

### **Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

Caso você aceite participar, será necessário participar da aplicação da Escala de Intensidade de Apoio versão adulto (SIS-A) e da implementação do programa, os quais ocorreram na Escola Especial, com encontros semanais, três vezes na semana.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo na Escola.

#### **Contato para dúvidas**

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro desta equipe, lasmin Zanchi Boueri e Elisiane Perufo Alles, pelo telefone [REDACTED] ou por e-mail [REDACTED] [REDACTED] ou no endereço Rua Rockefeller [REDACTED] Universidade Federal do Paraná, campus Rebouças em horário comercial brevemente agendado.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone [REDACTED].

#### **DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Adolescente Participante

---

Assinatura do Pesquisador

### APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES

Nós, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.lasmin Zanchi Boueri professora e orientadora juntamente com Prof<sup>a</sup>.Elisiane Perufo Alles, aluna de pós-graduação em nível de mestrado – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) Senhor (a), responsável legal pelo jovem matriculado na instituição de Educação Especial a participar de um estudo intitulado AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

a) O objetivo desta pesquisa é elaborar e implementar um programa de intervenção visando a autonomia de jovens com deficiência intelectual no quesito de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta.

b) Caso o (a) senhor (a) participe da pesquisa, serão disponibilizados materiais informativos online. Caso não possua acesso a internet, será disponibilizado acesso na Universidade Federal do Paraná no Laboratório de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Humano (LAPEEDH BEBE), localizado na Rua Rockefeller [REDACTED]. Você está sendo convidado a participar da pesquisa por ser um dos pais ou responsável legal pela pessoa com deficiência intelectual. Importante lembrar que a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

c) É possível que o (a) Senhor (a) experimente algum desconforto, principalmente com relação ao acesso aos materiais online e entrevista, gerando algum constrangimento, frustrações e emoções relacionadas à história de vida dos participantes. Para minimizar os efeitos serão explicados os procedimentos, sendo ofertado suporte para sanar as dúvidas e dificuldades, pausa, sendo retomado em outro momento mais conveniente, a critério do participante.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados ao desconforto gerado na rotina pré-estabelecida e adoção de novos hábitos. A sessão poderá ser suspensa caso necessário e reiniciada apenas com o consentimento do participante.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são que com a implementação do programa de intervenção o seu filho adquira maior autonomia em atividades de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta. Para o (a) Senhor (a) os benefícios imediatos serão novos recursos para auxiliar seus filhos no processo de independência e maior autonomia nesta fase e na aquisição de novas habilidades. Outros benefícios podem ser o aumento da qualidade de vida e inserção nos diferentes contextos. Os ganhos científicos esperados são o desenvolvimento na área de educação especial com ênfase em jovens com deficiência intelectual.

f) Os pesquisadores lasmin Zanchi Boueri e Elisiane Perufo Alles responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller [REDACTED], telefone [REDACTED], no horário comercial brevemente agendado, ou por e-mail [REDACTED] respectivamente, para esclarecer eventuais dúvidas que o (a) Senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas somente a mestrandas, que realiza a pesquisa, a orientadora, a banca examinadora para trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação, da Universidade Federal do Paraná e o grupo de pesquisa do Laboratório de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Humano (LAPEEDH BEBE). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

i) Os materiais obtidos – escalas, protocolo de aprendizagem, questionários, imagens e vídeos – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos ao término do estudo, transcorridos cinco anos.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

l) Se o (a) Senhor (a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone [REDACTED].

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE



## APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Nós, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iasmin Zanchi Boueri professora e orientadora juntamente com Prof<sup>a</sup>. Elisiane Perufo Alles, aluna de pós-graduação em nível de mestrado – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) Senhor (a) professor (a) a participar de um estudo intitulado AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Partindo do pressuposto que todos os jovens têm potencial e competências para estarem inseridos na sociedade, vemos a importância de compreender como está ocorrendo a transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual, a construção da identidade desses indivíduos, sua integração na sociedade e inserção profissional.

a) O objetivo desta pesquisa é elaborar e implementar um programa de intervenção visando a autonomia de jovens com deficiência intelectual nas atividades de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta.

b) Caso o (a) Senhor (a) participe da pesquisa, será necessário comparecer nas formações teóricas e práticas com estudos sobre transição para a vida adulta, jovens e adultos com deficiência intelectual, Currículo Funcional Natural e construção do planejamento centrado na pessoa que ocorrerão no período letivo durante a permanência/hora atividade na escola caracterizando-se como formação continuada.

c) Para tanto, a formação continuada consistirá de formações teóricas e práticas que ocorrerão durante a permanência/hora atividade ao longo do ano letivo, no seu local de trabalho. Nos horários de permanência/hora atividade também se dará a construção do planejamento centrado na pessoa para a implementação do programa, que acontecerá no horário normal de aula.

d) É possível que o (a) Senhor (a) experimente algum desconforto, principalmente gerado pelas alterações na rotina pré-estabelecida e mudança da prática docente. Para minimizar os efeitos serão explicados os procedimentos, sendo ofertado suporte para sanar as dúvidas e dificuldades, e caso persistam será feita a suspensão da sessão, sendo retomado apenas após o consentimento do participante.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser desconforto gerado pela mudança na rotina pré-estabelecida, adoção de novos hábitos e mudança da prática docente. A sessão poderá ser suspensa caso necessário e reiniciada apenas com o consentimento do participante.

f) Os benefícios esperados na pesquisa por meio da implementação do programa de intervenção são a aquisição de maior autonomia nas atividades de saúde e segurança pelos jovens com deficiência intelectual no processo de transição para a vida adulta. Para o (a) Senhor (a) os benefícios imediatos serão novos recursos para auxiliar seus alunos no processo de independência e maior autonomia nesta fase e na aquisição de novas habilidades. Outros benefícios podem ser o aumento da qualidade de vida e inserção nos diferentes contextos. Os ganhos científicos esperados são o desenvolvimento na área de educação especial com ênfase em jovens com deficiência intelectual.

g) Os pesquisadores Iasmin Zanchi Boueri e Elisiane Perufo Alles responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller nº [REDACTED], telefone [REDACTED], no horário comercial brevemente agendado, ou por e-mail [REDACTED] respectivamente, para esclarecer eventuais dúvidas que o (a) Senhor

(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas somente a mestrandas, que realiza a pesquisa, a orientadora, a banca examinadora para trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação, da Universidade Federal do Paraná e o grupo de pesquisa do Laboratório de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Humano (LAPEEDH BEBE). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) Os materiais obtidos – escalas, protocolo de aprendizagem, questionários, imagens e vídeos – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão destruídos ao término do estudo, transcorridos cinco anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação



l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone [REDACTED].

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante de Pesquisa - Professor

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

## APÊNDICE 5 – PROTOCOLO DE REGISTRO DE APRENDIZAGEM

PROTOCOLO DE APRENDIZAGEM PARA PROFESSORES E ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL			
DATA:		Nº DO REGISTRO:	
UNIDADE DE PRODUÇÃO: CULINÁRIA		TEMPO TOTAL DO REGISTRO:	
Identificação do professor:			
Respostas respaldo nos princípios do CFN do aluno (RA_CFN)		Ocorrência	Ocorrência
RA_CFN 01 Lavar as mãos			RP_CFN 01 Lavar as mãos
RA_CFN 02 Antissepsia das mãos			RP_CFN 02 Antissepsia das mãos
RA_CFN 03 Colocar touca			RP_CFN 03 Colocar touca
RA_CFN 04 Colocar o avental			RP_CFN 04 Colocar o avental
RA_CFN 05 Amarrar o avental			RP_CFN 05 Amarrar o avental
RA_CFN 06 Identificar os utensílios			RP_CFN 06 Apresentar a atividade
RA_CFN 07 Pegar o material			RP_CFN 07 Apontar para o material
RA_CFN 08 Manusear o material			RP_CFN 08 Organizar o ambiente de ensino
RA_CFN 09 Participar/envolver-se na atividade proposta			RP_CFN 09 Aguardar a realização do comportamento esperado
RA_CFN 10 Seguir as orientações e instruções para execução da atividade			RP_CFN 10 Fornecer apoio descritivo para a execução da atividade
RA_CFN 11 Observar a professora realizando/demonstrando a atividade			RP_CFN 11 Fornecer apoio físico para a execução da atividade
RA_CFN 12 Pedir ajudar			RP_CFN 12 Utilizar tom de voz adequado
RA_CFN 13 Realizar perguntas			RP_CFN 13 Fornecer reforçadores naturais durante a atividade
Respostas alunos que não tem respaldo nos princípios do CFN (RA_N-CFN)			Respostas professor que não tem respaldo nos princípios do CFN (RP_N-CFN)
		Ocorrências	Ocorrências
RA_N-CFN 01 Manusear materiais desnecessários			RP_N-CFN 01 Retirar do alcance do aluno o material necessário para a realização da atividade ou instrução
RA_N-CFN 02 Permanecer desatento			RP_N-CFN 02 Apressar o aluno para a realização do comportamento
RA_N-CFN 03 Não olhar para o professor			RP_N-CFN 03 Apresentar mais de uma instrução por vez
RA_N-CFN 04 Descontextualizar a atividade			RP_N-CFN 04 Não dar tempo para a execução do comportamento
RA_N-CFN 05 Impedir o auxílio			RP_N-CFN 05 Deixar o aluno sem realizar a atividade

RA_N-CFN 06 Birra		RP_N-CFN 06 Executar a atividade sem a apresentação de uma instrução ou de algum nível de apoio.	RP_N-CFN 06 Executar a atividade sem a apresentação de uma instrução ou de algum nível de apoio.
RA_N-CFN 07 Conduta inapropriada		RP_N-CFN 07 Executar a atividade com a apresentação de uma instrução não dando tempo ao aluno	RP_N-CFN 07 Executar a atividade com a apresentação de uma instrução não dando tempo ao aluno
		RP_N-CFN 08 Gritar com o aluno	RP_N-CFN 08 Gritar com o aluno
		RP_N-CFN 09 Não fornecer reforço natural durante a atividade	RP_N-CFN 09 Não fornecer reforço natural durante a atividade

Cadeia de respostas habilidades saúde e segurança (RHSS)	Nível de apoio					Observações gerais
	0	1	2	3	4 5 NO	
RHSS 01 Tomar medicamento						Legenda dos Níveis de apoio dos alunos: NO Não observado; 0 Não executa; 1 Auxílio físico total; 2 Dica Verbal; 3 Dica Verbal e Demonstrativa; 4 Dica Verbal; 5 Execução Independente.
RHSS 02 Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais						
RHSS 03 Evitar riscos para a saúde e segurança						
RHSS 04 Utilizar aparelhos domésticos						
RHSS 05 Aprender e usar habilidades específicas de trabalho						
RHSS 06 Obter serviços de cuidados de saúde						
RHSS 07 Interagir com supervisor e tutores						
RHSS 08 Deslocar-se sem apoio de outras pessoas						
RHSS 09 Acessar contextos educacionais e de formação						
RHSS 10 Aprender a ter acesso aos serviços de emergência						
RHSS 11 Aprender e usar estratégias para a resolução de problemas						
RHSS 13 Preparar o alimento						
RHSS 14 Alimentar-se						
RHSS 15 Aprender competências funcionais						
RHSS 16 Manter a saúde e uma boa forma física						
RHSS 17 Manter o bem estar emocional						
RHSS 18 Aprender habilidades de autodeterminação						

## APÊNDICE 6 – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

Respostas baseadas ou não nos princípios do CFN para os alunos		Respostas baseadas ou não nos princípios do CFN para os professores	
Comportamentos	Descrição	Comportamentos	Descrição
Lavar as mãos	Lavar as mãos antes de entrar na cozinha e todos os momentos que se fizerem necessário durante o manuseio e preparo dos alimentos	Lavar as mãos	Lavar as mãos antes de entrar na cozinha e todos os momentos que se fizerem necessário durante o manuseio e preparo dos alimentos
Antissepsia das mãos	Passar álcool gel nas mãos após lavá-las	Antissepsia das mãos	Passar álcool gel nas mãos após lavá-las
Colocar touca	Fazer uso da touca dentro durante o preparo e manuseio dos alimentos, as meninas também têm que prender o cabelo com elástico	Colocar touca	Fazer uso da touca dentro durante o preparo e manuseio dos alimentos, as meninas também têm que prender o cabelo com elástico
Colocar o avental	Colocar o avental para proteger a roupa de sujar durante a culinária	Colocar o avental	Colocar o avental para proteger a roupa de sujar durante a culinária
Amarrar o avental	Além de colocar se faz necessário amarrar o avental sozinho	Amarrar o avental	Além de colocar se faz necessário amarrar o avental sozinho
Identificar os utensílios	Identificar os utensílios que serão utilizados durante a execução e preparo dos alimentos	Apresentar a atividade	Apresentar a atividade para o aluno, como executar, de forma objetiva e clara
Pegar o material	Identificar e pegar o material corretamente para a execução da atividade proposta pelo professor	Apontar para o material	Durante a execução da atividade o professor deve apontar para o material a fim de facilitar a execução por parte do aluno
Manusear o material	Manusear o material corretamente para a execução da atividade proposta pelo professor	Retirar do alcance do aluno o material necessário para a realização da atividade ou instrução	Retirar do alcance ou das mãos do aluno o material necessário para a realização do comportamento que está sendo ensinado
Manusear materiais desnecessários	Utilizar de outros materiais que não os apresentados pela professora para a execução da atividade	Organizar o ambiente de ensino	Organizar o ambiente de aprendizagem, com os materiais que serão utilizados para a execução dos comportamentos esperados
Participar/envolver-se na atividade proposta	Apresentar comportamentos que auxiliem no desenvolvimento da atividade proposta	Aguardar a realização do comportamento esperado	Esperar por cinco minutos a realização do comportamento esperado pelo aluno (resposta)
Permanecer desatento	Permanecer em ter atenção e/ou dormindo e/ ou conversando paralelamente durante a execução das atividades	Apressar o aluno para a realização da realização do comportamento	Apressar o aluno para a realização do comportamento que está sendo ensinado de forma inadequada

Respostas baseadas ou não nos princípios do CFN para os alunos		Respostas baseadas ou não nos princípios do CFN para os professores	
Comportamentos	Descrição	Comportamentos	Descrição
Seguir as orientações e instruções para execução da atividade	Seguir as orientações e instruções para a realização da atividade estabelecida pela professora (com apoio ou sem apoio)	Apresentar mais de uma instrução por vez	Apresentar várias instruções seguidas sem dar tempo para o aluno compreender
Observar a professora realizando/demonstrando a atividade	Olhar, observar a professora realizando/demonstrando a atividade	Não dar tempo para a execução do comportamento	Não aguardar por cinco minutos a realização do comportamento esperado pelo aluno (resposta)
Não olhar para o professor	Não olhar para o professor enquanto ele demonstra como executar a atividade	Deixar o aluno sem realizar a atividade	Não disponibilizar uma atividade ao aluno ou disponibilizar e deixá-lo ao léu.
Descontextualizar a atividade	Conversar, interromper a atividade com assuntos que não se referem ao conteúdo apresentado, realizar outra coisa que não seja a atividade proposta pela professora	Fornecer apoio descritivo para a execução da atividade	Caso o aluno não conseguir dar a resposta após os cinco minutos, o professor pode auxiliá-lo por meio de dicas verbais, descrevendo como deve ser a resposta para atividade solicitada.
Pedir ajudar	Solicitar ajuda para realização da atividade	Fornecer apoio físico para a execução da atividade	Após dar oportunidade para o aluno desenvolver tal comportamento esperado, fazer uso de dicas verbais e demonstrativas, o professor deve fornecer apoio físico parcial utilizando de dicas, caso o aluno não consiga realizar o comportamento o professor deve fornecer apoio total.
Realizar perguntas	Realizar perguntas sobre o assunto trabalhado	Executar a atividade sem a apresentação prévia de uma instrução ou de algum nível de apoio.	Realizar a atividade pelo aluno sem a apresentação prévia de uma instrução ou de algum nível de apoio
Impedir o auxílio	Impedir o auxílio tanto total, quanto parcial para a realização da atividade	Executar a atividade com a apresentação prévia de uma instrução não dando tempo ao aluno	Realizar a atividade pelo aluno com a apresentação prévia de uma instrução não dando tempo para o aluno realizar
Birra	Gritar, bater, negar-se em realizar as atividades proposta, retrucar,	Utilizar tom de voz adequado	Fazer uso de um tom de voz adequado, natural e claro sem gritos durante a instrução ou solicitação ao aluno
Conduta inapropriada	Conduta inapropriada para o ambiente escolar (bater no colega, masturbar-se, etc)	Gritar com o aluno	Falar em tom alto, gritar com o aluno durante a realização da atividade, ser sarcástico com o aluno, fazer uso de uma linguagem agressiva, hostil.

Respostas baseadas ou não nos princípios do CFN para os alunos		Respostas baseadas ou não nos princípios do CFN para os professores	
Comportamentos	Descrição	Comportamentos	Descrição
		Fornecer reforçadores naturais durante a atividade	Dar elogios, bater as mãos após o aluno realizar o comportamento esperado de forma correta, descrevendo tal comportamento.
		Não fornecer reforço natural durante a atividade	Não dar elogios, bater as mãos após o aluno realizar o comportamento esperado de forma correta, descrevendo tal comportamento
Habilidades de Saúde e Segurança	Descrição Manual	Habilidades contempladas em outras seções da SIS	Descrição Manual
Tomar medicamento	Toma os níveis prescritos de medicamentos na hora certa?	Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais (Parte F item 5)	Informa os outros acerca dos seus problemas pessoais ou dos seus desejos?
Evitar riscos para a sua saúde e segurança	Evita riscos diários para a saúde e segurança tais como atravessar a frente dos carros, envenenar-se acidentalmente, praticar sexo sem preservativo etc.?	Utilizar aparelhos domésticos (Parte A item 8) Aprender e usar habilidades específicas de trabalho (Parte D item 2)	Utiliza aparelhos domésticos e eletrônicos comuns regularmente, tais como a televisão, micro-ondas, torradeira, máquina de café etc.? Não se refere a aparelhos ou funções mais avançadas como programar o vídeo para gravar programas Desenvolve habilidades específicas para o trabalho e aplica essas na tarefa?
Obter serviços de cuidados de saúde	Obtém ajuda quando fica doente, por exemplo, comunica-se com os profissionais da saúde, marca consultas no médico, compra um remédio com receita na farmácia etc.?	Interagir com supervisor e tutores (Parte D item 4) Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais (Parte F item 5)	Comunica aos supervisores e tutores temas relacionados com o trabalho e socializa-se informalmente com eles? Informa os outros acerca dos seus problemas pessoais ou dos seus desejos?
Deslocar-se sem apoio de outra pessoa	Move-se fisicamente no seu ambiente?	Acessar contextos educacionais e de formação (Parte C item 5)	Completa as tarefas envolvidas no acesso a oportunidades para educação de adultos (ex. inscreve-se em aulas; vai e volta da escola)?
Aprender a ter acesso aos serviços de emergência	Aprende acessos a serviços de emergência em situações de vida real (ex. marca o 190, pede a ajuda adequada, dá informações como endereço ou descreve a situação de risco)?	Aprender e usar estratégias para a resolução de problemas (Parte C item 3)	Aplica estratégias de resolução de problemas a situações de vida real (ex. sabe o que fazer quando perde o ônibus garantindo a segurança pessoal e que chega ao seu destino)?

Manter uma dieta nutritiva e equilibrada	Mantem uma dieta nutritiva na quantidade adequada para evitar problemas médicos associados à má nutrição?	Preparar o alimento (Parte A item 3) Alimentar-se (Parte A item 4) Aprender competências funcionais (ler sinais, contar troco etc.) (Parte C item 6)	Preparar refeições, incluindo café da manhã, almoço, jantar e lanches? Ingerir alimentos pela boca, mastigando e engolindo? Usa aprendizagens acadêmicas funcionais em situações da vida real (ex. aprende a ver o tempo num relógio digital ou usa o relógio para organizar o seu dia, conta o dinheiro para a realização de uma compra)? Usa aprendizagens acadêmicas funcionais em situações da vida real (ex. aprende a ver o tempo num relógio digital ou usa o relógio para organizar o seu dia, conta o dinheiro para a realização de uma compra)?
Manter a saúde e uma boa forma física	Exercita-se o suficiente para evitar problemas médicos associados com má saúde física ou obesidade?	Aprender competências funcionais (ler sinais, contar troco etc.) (Parte C item 6)	Usa aprendizagens acadêmicas funcionais em situações da vida real (ex. aprende a ver o tempo num relógio digital ou usa o relógio para organizar o seu dia, conta o dinheiro para a realização de uma compra)?
Manter o bem-estar emocional	Mantem um estilo de vida que evite problemas de saúde mental sérios tais como depressão, usando técnicas de relaxamento para gerir ansiedade, usa estratégias de coping para controlar a raiva e tem acesso aos serviços de terapias clínicas adequadas?	Aprender habilidades de autodeterminação (Parte C item 8) Aprender habilidades de autogerenciamento (Parte C item 9)	Aplica habilidades de autodeterminação a situações da vida real (ex. identifica um objetivo pessoal e cria um plano para atingir esse objetivo)? Aplica estratégias de autogerenciamento em situações de vida real (ex. recompensa-se com um lanche depois de ter completado uma grande tarefa)?







## APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL
















### Questionário para os alunos

Olá, você está sendo convidado a responder esse questionário de validade social, para sabermos seu grau de satisfação em relação a importância dos procedimentos realizados durante a implementação do Programa de Transição para a Vida Adulta. Lembramos que, é muito importante que você responda de forma sincera, pois suas respostas serão utilizadas para aperfeiçoar o programa de intervenção.

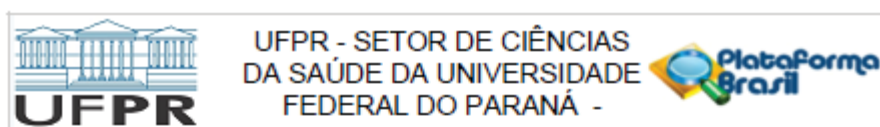
#### Instruções:

Complete as perguntas utilizando o quadro abaixo indicando um nível de pontuação para cada enunciado.

GRAU DE SATISFAÇÃO		
		
RUIM	RAZOÁVEL	MUITO BOM

TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO ALUNO			
	GRAU DE SATISFAÇÃO		
ADAPTAÇÕES E RECURSOS UTILIZADOS Ex.: RECÉITA, QUADRO MÓVEL, FICHAS DE COMUNICAÇÃO			
APOIOS FORNECIDOS EX.: AJUDA PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES (FÍSICA, GESTUAL, VERBAL...)			
APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE EX.:ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO ELECANDO OS OBJETOS QUE SERÃO UTILIZADOS.			
ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES EX.: PARTICIPAÇÃO DURANTE A ATIVIDADE COM PERGUNTAS, PARTICIPANDO ATIVAMENTE			
AS ATIVIDADES OPORTUNIZARAM MAIOR INDEPENDÊNCIA EX.: CONSEGUIU REALIZAR ATIVIDADE SOZINHO? SE SENTE PREPARADO?			

## ANEXO 1 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Avaliação do Programa de Transição para Vida Adulta de Jovens com Deficiência Intelectual

**Pesquisador:** Iasmin Zanchi Boueri

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 00676818.4.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.264.881

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de pendências do projeto de pesquisa apresentado pela profa. Iasmin Zanchi Boueri e aluna de mestrado ELISIANE PERUFO ALLES do Programa de Pós-Graduação em Educação de título: Avaliação do Programa de Transição para Vida Adulta de Jovens com Deficiência Intelectual.

#### Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores os objetivos são:

Elaborar e implementar um programa de intervenção visando a autonomia de jovens com deficiência intelectual no quesito de saúde e segurança durante o processo de transição para a vida adulta.

#### Objetivos Secundário:

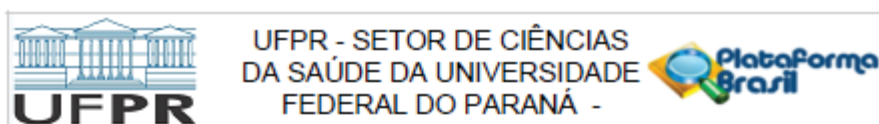
Conhecer e avaliar as necessidades de apoio de jovens com deficiência intelectual;

Avaliar a aprendizagem das habilidades de saúde e segurança antes, durante e após a implementação do programa de intervenção;

Descrever os benefícios da implementação e validade social do programa de intervenção junto aos participantes;

Empoderar a família e os professores a fim de possibilitar aumento da autonomia por parte do

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo  
**Bairro:** Alto da Glória **CEP:** 80.060-240  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.264.881

Outros	Modelo_3_Concordancia_dos_servicos_envolvidos.pdf	25/09/2018 20:47:02	ELISIANE PERUFO ALLES	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	25/09/2018 20:41:39	ELISIANE PERUFO ALLES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 15 de Abril de 2019

---

Assinado por:  
Ilana Kassouf Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo  
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DA ESCOLA

### CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

À instituição \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, juntamente com um grupo de professores e alunos de pós-graduação estamos realizando um trabalho de validação de um instrumento padronizado que visa avaliar a intensidade de apoios necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual. Esta pesquisa tem seu núcleo na Universidade Federal de São Carlos e está sob supervisão da Prof. Dra. Maria Amélia Almeida, vinculada ao Laboratório de Currículo Funcional da universidade.

Este trabalho tem como objetivo a validação da Escala de Intensidade de Apoios (SIS – *Support Intensity Scale*) na cultura brasileira. A SIS é uma escala de avaliação dos níveis de apoio necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual e abrange as seguintes áreas: atividade de vida diária, atividades da vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais e atividades de proteção e defesa. Para saber como se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual em cada uma das áreas que a SIS aborda serão apresentadas inúmeras atividades e será questionado qual a frequência que é necessária para cada atividade, quanto tempo deve ser proporcionado o apoio para a realização da atividade e qual o tipo de apoio é necessário ser proporcionado.

Para fins de conhecimento da instituição para realização da aplicação da SIS será aplicada uma entrevista com um dos pais ou responsáveis ou professor ou cuidador (que esteja em contato com a pessoa com deficiência no mínimo há três meses) e a pessoa com deficiência intelectual. A partir da entrevista o pesquisador irá preencher a SIS. O tempo expendido com a entrevista é de aproximadamente de 1 hora e 30 minutos.

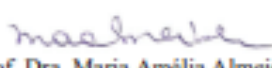
A instituição pela qual você responde como responsável está sendo convidada a participar da pesquisa por desenvolver trabalhos e oferecer serviços de atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Importante lembrar que a sua aceitação para desenvolvimento da pesquisa nas dependências da instituição não é obrigatória e a qualquer momento a instituição pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Federal de São Carlos. Salienta-se que a participação da pessoa com deficiência intelectual, assim como o acesso aos prontuários desta população está condicionada ao consentimento dos pais ou responsáveis. O próprio indivíduo com deficiência intelectual também deverá assentir acerca da sua participação na pesquisa. O pesquisador terá acesso aos prontuários dos jovens e adultos com deficiência intelectual e realização das entrevistas somente após a assinatura do consentimento pelos pais ou responsáveis.

Garantimos que o procedimento não causará nenhum dano à integridade da instituição. A identificação tanto da instituição quanto de dos participantes serão mantidas sob sigilo. Poderá haver algum desagrado em certos momentos em relação à ocupação de uma sala nas dependências da instituição e também em relação ao tempo despendido para as entrevistas. Se necessário o agendamento das entrevistas poderá ser reorganizado em função das demandas da instituição.

A participação da instituição auxiliará no desenvolvimento da pesquisa e na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos de validação da escala, além de proporcionar maiores informações sobre o perfil de jovens e adultos com deficiência intelectual. Tais informações trarão benefícios para a área de Educação Especial e avaliação dessa população, uma vez que propiciará um levantamento das necessidades de apoios necessários auxiliando a instituição na elaboração de planos de intervenção com a finalidade de tornar jovens e adultos com deficiência intelectual mais independentes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer gasto eventual por parte da instituição para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido.

RG: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

  
Prof. Dra. Maria Amélia Almeida  
RG: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, autorizo a execução das atividades referentes à pesquisa para validação da SIS, nas dependências da instituição \_\_\_\_\_, pela qual assino como responsável. Também autorizo, diante de consentimento dos pais ou responsáveis, acesso do pesquisador aos prontuários dos jovens e adultos com deficiência intelectual participantes.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal \_\_\_\_\_ - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone \_\_\_\_\_ Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.  
Local \_\_\_\_\_ dia \_\_\_\_\_ mês \_\_\_\_\_ ano



## ANEXO 3 – CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONDENTE

### CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**Ao respondente (pais ou responsáveis legais, professores, cuidadores)**

Eu, \_\_\_\_\_, juntamente com um grupo de professores e alunos de pós-graduação estamos realizando um trabalho de validação de um instrumento padronizado que visa avaliar a intensidade de apoios necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual. Esta pesquisa tem seu núcleo na Universidade Federal de São Carlos e está sob supervisão da Prof. Dra. Maria Amélia Almeida, vinculada ao Laboratório de Currículo Funcional da universidade.

Este trabalho tem como objetivo a validação da Escala de Intensidade de Apoios (SIS – *Support Intensity Scale*) na cultura brasileira. A SIS é uma escala de avaliação dos níveis de apoio necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual e abrange as seguintes áreas: atividade de vida diária, atividades da vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais e atividades de proteção e defesa. Para saber como se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual em cada uma das áreas que a SIS aborda serão apresentadas inúmeras atividades e será questionado qual a frequência que é necessária para cada atividade, quanto tempo deve ser proporcionado o apoio para a realização da atividade e qual o tipo de apoio é necessário ser proporcionado.

Para a realização da aplicação da SIS será realizada uma entrevista com um dos pais ou responsáveis (que esteja em contato com a pessoa com deficiência no mínimo há três meses) ou professores ou cuidadores e a pessoa com deficiência intelectual. A partir da entrevista o pesquisador irá preencher a SIS. O tempo expendido com a entrevista poderá variar de 1 hora a 1 hora e 30 minutos.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa por ser um dos pais ou responsáveis ou professor ou cuidador pela pessoa com deficiência intelectual. Importante lembrar que a sua participação não é obrigatória e a qualquer momento pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.


O procedimento poderá causar desconforto aos participantes em alguns momentos, principalmente com relação ao tempo despendido para as entrevistas. Também algumas perguntas poderão gerar constrangimento, frustrações e emoções relacionadas à história de vida dos participantes. Se necessário será realizada uma pausa na aplicação da entrevista, sendo retomada em outro momento mais conveniente, a critério do participante. Entretanto, se o mesmo desejar, sua participação na pesquisa poderá ser encerrada sem questionamentos por parte do pesquisador.

A aplicação da entrevista auxiliará no desenvolvimento e na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que trarão benefícios para a área de Educação Especial e avaliação da pessoa com deficiência intelectual.

Os resultados propiciarão um levantamento das principais necessidades de apoio demandadas pelos jovens ou adultos com deficiência intelectual. A partir das demandas apresentadas na entrevista, será possível a elaboração e o aprimoramento de programas a serem desenvolvidos pela instituição, que proporcionarão a melhoria do atendimento prestado a essa população ampliando assim a sua autonomia e participação ativa na sociedade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido.

RG:  
Telefone:

  
Prof. Dra. Maria Amélia Almeida  
RG: [REDACTED]  
Telefone: [REDACTED]

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa de validação da Escala de Suporte e Intensidade de apoio SIS. Também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que a minha identidade será preservada. Alego que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP [REDACTED] - São Carlos - SP - Brasil. Fone [REDACTED] Endereço eletrônico: [REDACTED]

Assinatura do respondente

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_\_  
Local                      dia                      mês                      ano

## ANEXO 4 – CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS LEGAIS

### CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Aos pais / responsáveis legais pela pessoa com deficiência intelectual,

Eu, \_\_\_\_\_, juntamente com um grupo de professores e alunos de pós-graduação estamos realizando um trabalho de validação de um instrumento padronizado que visa avaliar a intensidade de apoios necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual. Esta pesquisa tem seu núcleo na Universidade Federal de São Carlos e está sob supervisão da Prof. Dra. Maria Amélia Almeida, vinculada ao Laboratório de Currículo Funcional da universidade.

Este trabalho tem como objetivo a validação da Escala de Intensidade de Apoios (SIS – *Support Intensity Scale*) na cultura brasileira. A SIS é uma escala de avaliação dos níveis de apoio necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual e abrange as seguintes áreas: atividade de vida diária, atividades da vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais e atividades de proteção e defesa. Para saber como se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual em cada uma das áreas que a SIS aborda serão apresentadas inúmeras atividades e será questionado qual a frequência que é necessária para cada atividade, quanto tempo deve ser proporcionado o apoio para a realização da atividade e qual o tipo de apoio é necessário ser proporcionado.

Para a realização da aplicação da SIS será realizada uma entrevista com um dos pais ou responsáveis legais ou professores ou cuidadores (que esteja em contato com a pessoa com deficiência no mínimo há três meses) e a pessoa com deficiência intelectual. A partir da entrevista o pesquisador irá preencher a SIS. O tempo expendido com a entrevista poderá variar de 1 hora a 1 hora e 30 minutos.

O jovem ou adulto com deficiência intelectual que está sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa por ter idade superior a 16 anos. Importante lembrar que a participação do jovem ou adulto não é obrigatória e a qualquer momento você poderá retirar o consentimento. Salienta-se que a participação da pessoa com deficiência intelectual somente poderá ocorrer diante de seu assentimento. O pesquisador acessará os prontuários dos jovens e adultos com deficiência intelectual para completar as informações necessárias sobre os participantes.


O procedimento poderá causar desconforto aos participantes em alguns momentos, principalmente com relação ao tempo despendido para as entrevistas. Algumas perguntas também poderão gerar constrangimento, frustrações e outras emoções relacionadas à história de vida dos participantes. Se necessário será realizada uma pausa na aplicação da entrevista, sendo retomada em outro momento mais conveniente, a critério do participante. Entretanto, se o mesmo desejar, sua participação na pesquisa poderá ser encerrada sem questionamentos por parte do pesquisador.

A aplicação da entrevista auxiliará no desenvolvimento e na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que terão benefícios para a área de Educação Especial e avaliação da pessoa com deficiência intelectual.

Os resultados propiciarão um levantamento das principais necessidades de apoio demandadas pelos jovens ou adultos com deficiência intelectual. A partir das demandas apresentadas será possível a elaboração e o aprimoramento de programas, por parte da instituição, que proporcionarão a melhoria do atendimento prestado a essa população, ampliando assim a sua autonomia e participação ativa na sociedade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer gasto eventual por parte do participante para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido.

RG: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

  
Prof. Dra. Maria Amélia Almeida  
RG: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, na pesquisa para validação da SIS.

Declaro consentir a consulta aos prontuários e também declaro estar ciente de que a participação dele (a) na pesquisa é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que a identidade dele(a) será preservada. Alego que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal \_\_\_\_\_ - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone: \_\_\_\_\_ Endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais / responsáveis legais

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_  
Local                      dia                      mês                      ano

## ANEXO 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

*O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.*

Ao aluno,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Adaptação e validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual". Seus pais ou responsável legal permitiram que você participasse.

Com este trabalho, nós vamos querer saber como você realiza as várias atividades do seu dia a dia, quantas vezes por dia você realiza cada uma delas, e o quanto de tempo e ajuda que você precisa para realizar essas atividades.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita aqui na escola, onde outros colegas seus também responderão essas mesmas perguntas. Para isso, será usada uma entrevista. Pode ser que você se canse e fique com vergonha para responder algumas perguntas. Se você não souber ou não quiser responder alguma pergunta, não terá problema. Se você tiver alguma dúvida e se acontecer algum problema relacionado com as perguntas feitas, você pode procurar a professora Maria Amélia Almeida pelo telefone [REDACTED]

Mas há coisas boas que podem acontecer. Vamos conhecer o que você sabe fazer e também as suas necessidades para que sejam criados programas que ajudem você e seus colegas nas atividades do seu dia a dia.

Você e seus pais não gastarão e nem receberão dinheiro para participar da pesquisa.

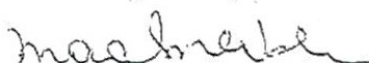
Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados, mas sem identificar quem participou.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa "Adaptação e validação da Escala de Intensidade de Suporte – SIS para o Brasil: Uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual". Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que não vai ter problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, entendi e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do aluno



Prof. Dra. Maria Amélia Almeida  
Telefone: [REDACTED]